

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MELINA DE FÁTIMA ANDRADE JOSLIN

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E A PERSPECTIVA INCLUSIVA:  
O IMPACTO EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA  
GROSSA - PR

CURITIBA

2018

MELINA DE FÁTIMA ANDRADE JOSLIN

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E A PERSPECTIVA INCLUSIVA:  
O IMPACTO EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA  
GROSSA - PR

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção  
do grau de Doutor em Políticas Educacionais, no  
Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de  
Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Laura Ceretta Moreira

CURITIBA

2018

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de  
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças  
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Joslin, Melina de Fátima Andrade.

Políticas públicas de Educação Especial e a perspectiva inclusiva : o  
impacto em escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa / Melina  
de Fátima Andrade Joslin. – Curitiba, 2018.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação,  
Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Laura Ceretta Moreira

1. Educação inclusiva. 2. Política públicas. I. Título. II. Universidade  
Federal do Paraná.

CDD 371.9



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Tese de Doutorado de **MELINA DE FATIMA ANDRADE JOSLIN**, intitulada: **POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E A PERSPECTIVA INCLUSIVA: O IMPACTO EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA - PR**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa.

A outorga do título de Doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 27 de Março de 2018.

LAURA CERETTA MOREIRA(UFPR)  
(Presidente da Banca Examinadora)

ANA PAULA BERBERIAN VIEIRA DA SILVA(UTP)

JEFFERSON MAINARDES(UEPG)

MARIA TEREZA CARNEIRO SOARES(UFPR)

MIRIAN CÉLIA CASTELLAIN GUEBERT(PUC/PR)



Dedico esta tese Àquele que incluiu a todos em sua  
morte e concedeu justiça a todos em sua vida.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus por sua graça e amor que me permitiram chegar até aqui.

À Profa. Dra. Laura Ceretta Moreira, por suas orientações, contribuições e ensinamentos valiosos, por todo investimento em minha vida acadêmica, por compreender meus limites e ainda me incentivar a avançar, por sua competência e comprometimento que me inspira.

À Universidade Federal do Paraná e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação que tanto contribuíram com suas aulas e reflexões. Agradeço também aos meus colegas de turma, por agregarem tanto em meu percurso dentro da Universidade, em especial à minha amiga Mariana Cesar Verçosa Silva por sempre me incentivar.

Aos professores da banca, Dr. Jefferson Mainardes, Dra. Sueli de Fátima Fernandes, Dra. Mirian Célia Castellain Guebert, Dra. Maria Tereza Carneiro Soares e Dra. Ana Paula Berberian Vieira da Silva, pelas contribuições tão valiosas por ocasião do exame de qualificação e da banca de defesa.

À Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa, representada na pessoa da professora Esméria de Lourdes Saveli que prontamente autorizou e incentivou a pesquisa na Rede.

Às professoras que atuam no CMAEE, por tantas contribuições que trouxeram a essa pesquisa. Agradeço, também, as diretoras, pedagogas, professoras e secretárias das escolas que contribuíram, desde 2010, para a construção deste trabalho. Por toda competência e comprometimento em fazer das escolas municipais locais de aprendizagem e de enfrentamento de desigualdades.

À Rede Estadual de Ensino de Ponta Grossa, e aos professores, pedagogos e diretores que prontamente me receberam e aceitaram o desafio em contribuir na construção dessa tese.

Ao meu esposo Pedro Henrique Marochi, por sempre me incentivar a ir além dos meus limites, pelo apoio e por compreender minha ausência em muitos momentos.

Aos meus pais, meus referenciais de amor. Meus familiares que me incentivam tanto, que me sustentam em oração. Obrigada por serem tão fundamentais em minha vida.

Aos meus pastores que são minha família também, por me dispensarem em tantos momentos para a vida acadêmica. E à família da fé, que me cuidou nos momentos que mais precisei.

## RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo perceber os efeitos/resultados gerados pela atuação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008 em escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa – PR. Em uma perspectiva epistemológica pós-estruturalista, a análise dos efeitos/resultados da política, se deu em dois momentos distintos delineados, a saber, os efeitos de primeira ordem, que envolveram transformações evidentes no contexto específico e os efeitos de segunda ordem sentidos nos padrões de acesso, oportunidade e justiça social. O referencial teórico baseou-se nas contribuições da teoria da atuação das políticas e teorias de justiça social. A pesquisa de acompanhamento (*follow-up*) foi desenvolvida em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa – PR e em cinco colégios da Rede Estadual de Ensino. Foram realizadas entrevistas com profissionais do centro de atendimento educacional especializado de Ponta Grossa; com diretoras, pedagogas e professoras da rede municipal, bem como da Rede Estadual de ensino. Argumenta-se que na prática, escolas, gestores e docentes realizam tentativas de inclusão. Entretanto, a inclusão, entendida aqui como uma atividade política de enfrentamento de desigualdades, pode ocorrer de forma precária e instável por um conjunto de dificuldades decorrentes do próprio contexto da prática, tais como, falta de formação e suporte aos professores na prática; ações desarticuladas entre a política de educação inclusiva com as demais políticas; e avaliações externas que impulsionam práticas pedagógicas meritocráticas e que não consideram as diferenças presentes na escola, tornando os estudantes público-alvo da Educação Especial uma ameaça à elevação dos índices de desempenho. Finalmente, destaca-se que a educação inclusiva é para todos, e que são as limitações do contexto e não apenas do indivíduo que precisam ser questionadas e enfrentadas em vistas aos enfrentamentos das desigualdades sociais.

Palavras-chave: Política de Educação Inclusiva. Resultados - efeitos da política. Educação Especial.

## **ABSTRACT**

The present research had as a goal to realize the effects/results generated by the action of the national policy on special education in the perspective of inclusive education (PNEEPEI) from 2008 in the city teaching schools of Ponta Grossa-PR. Under an epistemological poststructuralist perspective analysis of effects/results of politics, in two distinct outlined moments, namely, the effects of the first order, which involved apparent changes in the specific context and the effects of second order sensed in patterns of access, opportunity and social justice. The theoretical framework was based on the contributions of the theory of political action and theories of social justice. The research of monitoring (follow-up) was developed in two city educational system schools in Ponta Grossa-PR and five public State schools. Interviews were conducted with professionals of the specialized educational service center of Ponta Grossa; with directors, pedagogues and teachers at the city educational system. It is argued that in practice, schools, managers and teachers perform attempts at inclusion. However, the inclusion, understood here as a political activity of facing inequalities, can happen in a precarious and unstable way by a set of difficulties arising from its own context of practice, such as, lack of training and support to teachers in practice; often disjointed actions between inclusive education policy with other policies; and external evaluations that boost meritocratic pedagogical practices and that do not consider the differences present in school, becoming students a target audience of special education as a threat to the high performance indexes. Finally, we highlight that inclusive education is for everyone, and what are the context limitations and not from the individual that must be questioned and faced in the confrontation of social inequalities.

**Keywords:** Inclusive Education Policy. Results- policy effects. Special Education.

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - SINOPSE ESTATÍSTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: MATRÍCULAS EM CLASSES COMUNS, CLASSES ESPECIAIS E ESCOLAS ESPECIALIZADAS - BRASIL - 2015 (POR UNIDADES DE FEDERAÇÃO).....	72
TABELA 2 - IDEB E META DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA - PR .....	91
TABELA 3 - IDEB E META DA ESCOLA ALFA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA - PR .....	91
TABELA 4 - IDEB E META DA ESCOLA BETA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA - PR .....	91

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS: CONTEXTOS DO PROCESSO DE ATUAÇÃO POLÍTICA .....	50
FIGURA 2 - LOGOMARCA DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DA PROVA BRASIL DA SME DE PONTA GROSSA, PARA PROFESSORES E PEDAGOGAS DA REDE .....	89
FIGURA 3 - CIDADES E ESTADOS QUE REALIZARAM PARCERIA ENTRE SECRETARIA MUNICIPAL/ESTADUAL DE EDUCAÇÃO E FUNDAÇÃO LEMANN.	94
FIGURA 4 - EVOLUÇÃO DO IDEB ESCOLA ALFA .....	97
FIGURA 5 - EVOLUÇÃO DO IDEB DA ESCOLA BETA .....	98

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - O PRINCÍPIO DE IGUALDADE DE OPORTUNIDADE NOS TEXTOS DAS POLÍTICAS INCLUSIVAS .....	39
QUADRO 2 - CATEGORIZAÇÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS MATRICULADOS NAS CLASSES REGULARES E SRM OBSERVADAS.....	57
QUADRO 3 - PROFISSIONAIS ENTREVISTADOS NAS PESQUISAS: PARALELO ENTRE AS ENTREVISTAS REALIZADAS EM 2010 E AS ENTREVISTAS REALIZADAS EM 2017 .....	63
QUADRO 4 - CATEGORIZAÇÃO E MATRÍCULAS NOS ANOS DE 2010 E 2017 DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL ENVOLVIDOS NA PESQUISA.....	65
QUADRO 5 - PROFISSIONAIS ENTREVISTADOS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA – PR .....	66
QUADRO 6 - DIMENSÕES CONTEXTUAIS DA ATUAÇÃO POLÍTICA.....	70
QUADRO 7 - SÍNTESE DAS DIMENSÕES CONTEXTUAIS DA ATUAÇÃO DA PNEEPEI (2008) NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA – PR .	126



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....</b>	<b>24</b>
2.1	POLÍTICA COMO PROCESSO: A TEORIA DE ATUAÇÃO DA POLÍTICA (POLICY ENACTMENT).....	24
2.2	EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITUANDO INCLUSÃO .....	29
2.3	ACESSO, OPORTUNIDADE E JUSTIÇA SOCIAL: CONCEITUAÇÃO .....	33
<b>3</b>	<b>TRAJETÓRIA E CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA: ONDE ESTA TESE SE ENCONTRA NA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS .....</b>	<b>48</b>
3.1	ANÁLISE DOS TRÊS CONTEXTOS PRIMÁRIOS: PRINCIPAIS APONTAMENTOS.....	54
3.2	METODOLOGIA PARA ANÁLISE DO CONTEXTO DOS RESULTADOS E EFEITOS DA POLÍTICA .....	60
<b>4</b>	<b>A ATUAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA ENTRE 2010 E 2017: EFEITOS DE PRIMEIRA ORDEM .....</b>	<b>69</b>
4.1	O CONTEXTO DA ATUAÇÃO DA POLÍTICA: A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PONTA GROSSA – PR.....	71
4.1.1	Contextos situados .....	76
4.1.2	Culturas profissionais .....	77
4.1.3	Contextos materiais .....	83
4.1.4	Contextos externos.....	88
<b>5</b>	<b>OS EFEITOS DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (2008) NOS PADRÕES DE ACESSO, OPORTUNIDADE E JUSTIÇA SOCIAL .....</b>	<b>101</b>

5.1	O QUE DIZEM OS PROFESSORES E PEDAGOGOS DAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO .....	102
5.2	O QUE DIZEM AS MÃES DE DOIS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	117
6	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>125</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>131</b>
	<b>APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA – PR.....</b>	<b>144</b>
	<b>APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EQUIPE GESTORA DOS COLÉGIOS ESTADUAIS ENVOLVIDOS NA PESQUISA .....</b>	<b>146</b>
	<b>APÊNDICE 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM MEMBROS DO CENTRO MUNICIPAL DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – CMAEE (GESTÃO 2013/2016 E 2017/2010) .....</b>	<b>147</b>
	<b>APÊNDICE 4 - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DIRETORAS E PEDAGOGAS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS ENVOLVIDAS NA PESQUISA .....</b>	<b>149</b>
	<b>APÊNDICE 5 - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS.....</b>	<b>151</b>
	<b>APÊNDICE 6 - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORA DA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL DA ESCOLA MUNICIPAL .....</b>	<b>153</b>
	<b>APÊNDICE 7 - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PAIS DO ADOLESCENTE ENVOLVIDO NA PESQUISA.....</b>	<b>155</b>



## 1 INTRODUÇÃO

É comum que estudos sobre políticas educacionais estejam voltados para a “implementação” da política, o que envolveria a análise de textos políticos, escritos para resolver um problema e sua efetivação, execução ou realização na prática. Igualmente, há pesquisas na área de Educação Especial na perspectiva inclusiva, que, ao analisarem a política oficial prescrita e a efetivação prática, concluem que não há inclusão conforme o modelo preconizado pelo governo federal no contexto local.

No entanto, desconsideram a política como processo que ocorre em diferentes espaços e é realizada, ou atuada por diferentes atores políticos. Sendo assim, este trabalho parte do pressuposto de que, na prática, escolas, gestores e professores realizam tentativas de inclusão, entretanto, essas tentativas podem constituir “formas pobres, insuficientes e, às vezes, até indecentes de inclusão” (MARTINS, 1997, p. 21). A inclusão, entendida aqui como uma atividade política de enfrentamento de desigualdades, posicionamento de Ball (2013), pode ocorrer de forma precária e instável por um conjunto de dificuldades decorrentes do próprio contexto da prática.

Se considerarmos que as políticas educacionais, legislações e documentos são pensados e elaborados para as melhores escolas possíveis, “idealizadas”, que só existem em contextos fantásticos, deduz-se que esses textos não podem ser simplesmente implementados como pretendido, uma vez que eles serão interpretados, traduzidos e colocados em prática em um contexto real, complexo, instável, investido de valores locais e pessoais. Além disso, as políticas, no processo de serem colocadas em prática, podem ser encaixadas sem quaisquer alterações importantes ou, ainda, produzir mudanças radicais e até inesperadas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Nesse contexto, o objetivo central desta tese é analisar os efeitos/resultados gerados pela atuação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)<sup>1</sup> em escolas da Rede Municipal de Ensino da cidade

---

<sup>1</sup> Essa Política foi elaborada pelo grupo de trabalho, constituído pela Equipe da Secretaria de Educação Especial do MEC (nomeada portaria nº 555/2007, prorrogada pela portaria nº 948/2007) e por colaboradores (professores, pesquisadores de várias universidades públicas, tanto federais quanto estaduais (SANTOS, 2012).

de Ponta Grossa (PR). Essa política foi lançada em 2008, pelo Ministério da Educação (MEC), em consonância com as proposições internacionais. Ela, juntamente com outros documentos subsidiários como notas técnicas, pareceres, decretos e resoluções, orienta os Estados, o Distrito Federal e os Municípios a constituir “políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes” (BRASIL, 2008, p.1). Seu objetivo é “o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares<sup>2</sup>” (BRASIL, 2008, p. 10), a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos<sup>3</sup>.

Essa Política instaurou um novo marco na educação brasileira, conforme aponta o documento *Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo MEC em 2008, instaura um novo marco teórico e organizacional na educação brasileira, definindo a educação especial como modalidade não substitutiva à escolarização; o conceito de atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à formação dos estudantes; e o público Ideb da educação especial constituído pelos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2015, p.12).

A partir dela, a Educação Especial passa a assumir um aspecto complementar/transversal, ou seja, ela está inserida em todos os níveis (desde a Educação Infantil até a Educação Superior) e modalidades de ensino. Essa Política

---

<sup>2</sup> A Resolução n. 4 de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, define, no Artigo 4º o público-alvo do Atendimento Educacional Especializado como sendo: I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL. Ministério da Educação, 2009).

<sup>3</sup> Sistema Educacional Inclusivo é um termo amplamente debatido no campo da Educação Especial, principalmente por autoras com perspectivas críticas como Michels e Garcia. (MICHELS, M. H.; GARCIA, R. M. C, 2014). Sistemas educacionais inclusivos, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), são sistemas educacionais que visam responder à diversidade dos estudantes, assegurando o direito de todos à educação, por meio da participação na aprendizagem (UNESCO, 2003).

também propõe o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deve ser oferecido, preferencialmente, no ensino regular, de forma complementar ou suplementar à formação dos estudantes.

Segundo as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

a) A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado [...]; b) O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. [...]; c) [...] Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum [...]; d) [...] Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos estudantes, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional; e) [...] No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns estudantes podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana; f) Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área [...]; f) Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes [...]. (BRASIL, 2008, p. 11 – 13).

Nas diretrizes dessa Política fica evidente que a Educação Especial na perspectiva inclusiva está associada à presença dos estudantes com deficiência na escola comum (matrícula) e, a realização do Atendimento Educacional Especializado em turno inverso ao da classe comum (SANTOS; BAPTISTA, 2014), ofertado em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009; BRASIL, 2010; BRASIL, 2014)<sup>4</sup>. Essa perspectiva impulsionou

---

<sup>4</sup> Resolução n. 4 de 2009, institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial – conforme Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas. (BRASIL, 2009); Resolução n. 4 de 2010, institui Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – preconiza em seu artigo 29, que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas e

mudanças macroestruturais na educação brasileira, bem como, transformações no contexto da sala de aula e nas relações entre professores e alunos.

Nessa perspectiva, no presente trabalho buscou-se analisar, não somente, essas transformações evidentes dessa Política, lançada em 2008, em um contexto específico, mas também, as mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social (MAINARDES, 2006). Em uma perspectiva epistemológica pós-estruturalista, a análise dos efeitos/resultados da PNEPEI (2008) foi realizada em dois momentos distintos delineados por Ball (2004):

1. Os efeitos de primeira ordem – análise dos efeitos/resultados visíveis que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva causou na prática ou na estrutura de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa;
2. Os efeitos de segunda ordem – análise dos efeitos que a referida Política causou nos padrões de acesso, oportunidade e justiça social.

Para apreciação dos efeitos de primeira ordem, a análise baseou-se na Teoria de Atuação de Ball, Maguire e Braun (2016), em especial nas dimensões contextuais da atuação da política. Já para a análise dos efeitos de segunda ordem foi endossada à Teoria de Atuação as contribuições de autores que fundamentam as discussões sobre justiça social e curricular, tais como Crahay (2000, 2013), Dubet (2004) e Gimeno Sacristán (1998; 2001).

Importante salientar que, a opção por uma perspectiva epistemológica pós-estruturalista advém do enfoque epistemológico da abordagem do ciclo de políticas<sup>5</sup>, adotada nesta tese como instrumento analítico. Acredita-se que essa abordagem sugere ao pesquisador a necessidade de evidenciar:

as consequências materiais das políticas sobre grupos específicos (impacto), os processos de exclusão ou reprodução que podem ser

---

habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado - AEE, complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em Salas de Recursos Multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2010); Lei nº 13.005/2014 – Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências – reforça conforme a Meta 4 o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de Salas de Recursos Multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

<sup>5</sup> A Abordagem do Ciclo de Políticas será detalhada na Metodologia desta tese (Seção 3).

identificados nas políticas bem como delinear possíveis estratégias políticas para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pelas políticas. (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 163).

Portanto, a pesquisa crítica que utiliza a abordagem do ciclo de políticas requer uma análise crítica das políticas e dos seus resultados no contexto da prática, visto que, o contexto dos efeitos/resultados de uma política faz parte de um ciclo contínuo de políticas e não é útil analisá-los desconsiderando os demais contextos. Ball (1994) propõe analisar a política em diferentes contextos não lineares: contexto da influência, contexto da produção do texto, contexto da prática, contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. Para o autor, esses dois últimos contextos não estão isolados, uma vez que, o contexto dos resultados em grande parte é uma extensão do próprio contexto da prática e o contexto da estratégia política é uma extensão do contexto de influência.

O ciclo de políticas é um método de pensar como se dá a tradução da política em prática, ou seja, o processo de atuação, a efetivação da política na prática, e, por consequência, seus impactos. A análise do contexto de resultados/efeitos neste estudo só foi possível considerando aspectos temporais, já que “na prática, muitas pesquisas sobre políticas educacionais não têm nenhum sentido de tempo” (BALL, 2011, p. 38). De acordo com Ball, só é válido começar a definir conclusões sobre os efeitos das políticas depois de cinco ou dez anos, já que as “mudanças de consciência, práticas adaptativas [...] acontecem lentamente, às vezes até de forma imperceptível ao longo do tempo” (BALL, 2011, p. 39). Sendo assim, este é um estudo longitudinal de acompanhamento (*follow-up*) de uma pesquisa anterior que analisa as iniciativas educacionais inclusivas no município de Ponta Grossa, desde o ano de 2010 até 2017, sem desconsiderar que, o processo de matricular alunos público-alvo da educação especial na escola regular já ocorria anteriormente a esse recorte temporal. Como as mudanças acontecem lentamente esse recorte temporal foi essencial para analisar algum efeito da Política (2008) na prática.

A análise inicial da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa (PR), ocorreu em 2010, quando a autora ingressou no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), na linha de pesquisa



História e Políticas Educacionais. Nesse momento, o estudo tinha como objetivo investigar como a política de inclusão de alunos com necessidades especiais era colocada em ação em escolas dessa Rede. A pesquisa fundamentou-se na abordagem do ciclo de políticas e, na ocasião, foram explorados os três contextos primários: contexto de influência, contexto da produção do texto e contexto da prática (BOWE et al., 1992; BALL, 1994). Na ocasião, os objetivos da pesquisa eram: a) Investigar a política de inclusão da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa, buscando compreendê-la em seus diferentes contextos (contexto de influência, contexto da produção do texto e contexto da prática); e b) Analisar a trajetória histórica da Educação Inclusiva, com especial referência às alternativas recentes que vêm sendo discutidas e colocadas em ação.

Para alcançar tais objetivos foram realizadas observações participantes em classes regulares de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa, denominadas Escola Alfa e Escola Beta, no segundo semestre do ano de 2010. Embora, as observações fossem da classe como um todo, uma atenção especial foi destinada aos estudantes público-alvo da Educação Especial ali matriculados. Além das observações foram realizadas entrevistas com gestoras, pedagogas e professoras das Escolas, a fim de perceber as traduções e interpretações da política inclusiva no contexto da prática por diferentes sujeitos.

Em 2012, foi concluída a Dissertação de Mestrado intitulada *A Política de Inclusão em questão: uma análise em Escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa – PR* (JOSLIN, 2012). Seus principais resultados estão apontados no capítulo 3 deste estudo. Entretanto, na ocasião da Dissertação, além do aspecto do tempo de realização da pesquisa, a adoção da perspectiva inclusiva pela Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa era recente, portanto, ainda era difícil perceber seus efeitos/resultados. Essa dificuldade é entendida seguindo o pensamento de Ball que irá dizer que:

Em grande parte, os resultados são uma extensão da prática. Resultados de primeira ordem decorrem de tentativas de mudar as ações ou o comportamento de professores ou de profissionais que atuam na prática. Resultados de segunda ordem também acontecem, ou pelo menos alguns deles acontecem, dentro do contexto de prática, particularmente aqueles relacionados ao desempenho, a outras formas de aprendizado. Obviamente, outros resultados só podem ser observados a longo prazo e desaparecem dentro de outros contextos de realização. (BALL, 2009, p. 306).

Dando continuidade à pesquisa de Mestrado, esta proposta de trabalho buscou ampliar a análise da Política considerando seus efeitos/resultados, que são uma extensão da prática, e que só podem ser observados a longo prazo. Ainda que seja desafiador, após sete anos da realização da pesquisa no contexto da prática, já foi possível perceber alguns efeitos/resultados da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa e, se esses resultados trouxeram impacto para a elevação dos padrões de justiça. Assim, seguindo o viés do que foi analisado anteriormente, o aspecto precursor, aqui, foi a trajetória realizada para analisar os resultados/efeitos dessa Política de 2008.

Primeiramente, a coleta de dados se deu por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas no primeiro semestre de 2017, com professoras, pedagogas e diretoras das Escolas Alfa e Beta. Ao retornar a essas escolas para a realização das entrevistas, foi possível encontrar alguns participantes da pesquisa de Mestrado realizada em 2010 e entrevistá-los novamente após sete anos. Essas entrevistas contribuíram para perceber os efeitos de primeira ordem, ou seja, quais mudanças estruturais e pedagógicas ocorreram nessas escolas como resultado da atuação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Todavia, para perceber os efeitos de segunda ordem da Política (2008) nos padrões de acesso, oportunidade e justiça social, foi considerado relevante buscar onde estavam os estudantes público-alvo da Educação Especial, que foram observados nas classes regulares da Escola Alfa e da Escola Beta em 2010. Desse modo, no segundo semestre de 2017, foram realizadas entrevistas com professores e pedagogos das escolas da Rede Estadual de Ensino onde alguns desses estudantes estavam matriculados, e, da mesma maneira, procurou-se as mães de alguns desses estudantes. Essas entrevistas contribuíram para perceber se de fato a inclusão, como enfrentamento das desigualdades sociais, garantiu acesso, oportunidade e justiça social para esses estudantes. Isso porque, a pesquisa crítica refere-se não apenas àquelas pesquisas que são voltadas para compreender a essência das políticas investigadas, mas que além disso analisam as relações da política com a justiça social (BALL; MAINARDES, 2016, p. 13).

Diante do desafio de se construir uma pesquisa crítica que analisasse os efeitos/resultados da PNEEPI (2008), em especial nos padrões de justiça social, a

presente tese foi estruturada em quatro capítulos, além desta introdução<sup>6</sup>, sendo essa, o primeiro capítulo no qual foi abordado os aspectos gerais e objetivos desta tese. No segundo capítulo será apresentado o referencial teórico para análise dos resultados/efeitos da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Nesse capítulo o objetivo é estabelecer os recursos teóricos por meio dos quais visualiza-se a PNEEPEI e seus efeitos. Nele, também, são definidos o que se entende por: 1) política – tendo como aporte teórico Lendvai; Stubbs (2007; 2012); Ball (1994) e Ball; Maguire; Braun (2012; 2016); 2) perspectiva da educação inclusiva – com as contribuições de Baptista (2002), Benjamin (2002) e Rodrigues (2013); e 3) justiça social e curricular – Tomando como base as contribuições de Crahay (2000, 2013), Dubet (2004, 2014), Gimeno Sacristán (2002) e Walzer (2003).

No terceiro capítulo, primeiramente, será discorrido sobre a relevância deste trabalho no campo da Educação Especial e, em seguida, como este é um estudo longitudinal de acompanhamento (*follow-up*), será apresentado a metodologia empregada no Mestrado concluído em 2010 e a síntese dos seus resultados, uma vez que, como já dito, a Dissertação foi o ponto de partida para a continuação da investigação sobre a PNEEPEI (2008). Por fim, será delineado o procedimento metodológico para análise do contexto de efeitos/resultados de primeira ordem e de segunda ordem da PNEEPEI (2008) na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa – PR, e, no quarto e quinto capítulo será disposta a análise final dos resultados/efeitos.

Necessário dizer que, optou-se por apresentar no capítulo quatro os efeitos de primeira ordem, considerando as dimensões contextuais da atuação política, a saber: contextos situados, culturas profissionais, contextos materiais e contextos externos.

Já, no capítulo cinco serão analisados os efeitos de segunda ordem, ou seja, nos padrões de acesso, igualdade e justiça social, além da discussão sobre ser a inclusão uma atividade política de enfrentamento de desigualdade, portanto, uma política inclusiva que deve garantir para além da igualdade de oportunidades, igualdade em diferentes dimensões e justiça social.

---

<sup>6</sup> Conforme as normas técnicas, da Universidade Federal do Paraná, a Introdução de uma tese configura-se como o primeiro capítulo.

Sem qualquer pretensão redentora, a presente pesquisa pretende endossar as discussões e legítimas preocupações da área da Educação Especial para além da eficiência das políticas inclusivas, mas, como salienta Ball:

capturar a interação complexa de identidades, interesses, coalizões e conflitos nos processos e atos das políticas” já que os “efeitos das políticas são sentidos nos fatos sociais básicos da pobreza, da opressão e desigualdade social. (BALL, 2011, p. 47).

## **2 POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Por pretender-se perceber os efeitos/resultados da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na estrutura de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa, além dos padrões de acesso, oportunidade e justiça social, neste capítulo será definido, respectivamente, o que se entende por política, perspectiva da educação inclusiva e justiça social.

Inicialmente, esclarecer o significado dado à política, por meio dos teóricos Lendvai; Stubbs (2007, 2012); Ball (1994) e Ball; Maguire; Braun (2012, 2016) é fundamental para compreender como a PNEEPEI (2008) foi interpretada e analisada neste estudo. Essa Política, no entanto, carrega uma perspectiva de inclusão que, embora seja um conceito complexo por sua amplitude e interpretações, é importante ser definido uma vez que esta pesquisa parte do pressuposto de que a inclusão é uma atividade política de enfrentamento de desigualdades (BALL, 2013). A definição de educação inclusiva contou com as contribuições de Baptista (2002), Benjamin (2002) e Rodrigues (2013). Por fim, para compreensão de justiça social como conceito inclusivo que envolve questões de acesso, igualdade, e oportunidade utilizou-se leituras de Mainardes e Marcondes (2009) e as teorias de justiça de Crahay (2000, 2013), Dubet (2004, 2014), Gimeno Sacristán (2002) e Walzer (2003).

### **2.1 POLÍTICA COMO PROCESSO: A TEORIA DE ATUAÇÃO DA POLÍTICA (POLICY ENACTMENT)**

O conceito “política” entendida como “*policy*”<sup>7</sup> pode ser compreendido de diferentes e contrastantes maneiras (ESPINOZA, 2009). Em uma concepção clássica, Dye (1978) definiu política como aquilo que os governos escolhem fazer ou não fazer. De acordo com o *Dicionário de Filosofia* (ABBAGNANO, 2012, p. 904), política é um “conjunto de atividades necessárias ao governo de um país”. Contudo, a política, também, pode ocorrer em outros níveis e envolver negociações, contestação e disputa entre diferentes grupos fora do âmbito do governo (OZGA, 2000). Sendo assim, política pode ser compreendida não somente como processos lineares, mas como processos altamente complexos, múltiplos e fluidos que ocorrem em diferentes espaços (LENDVAI; STUBBS, 2012).

Ball, Maguire e Braun (2016) fazem distinção entre a política como texto e a política como discurso. Para eles, a política pode ser tomada “como textos e ‘coisas’ (legislação e estratégias nacionais), mas também como processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13, grifo nosso).

A política, enquanto discurso, não pode ser definida superficialmente como uma tentativa de resolver um problema de forma simples e linear, e sim, como um processo de tradução e interpretação.

A noção de tradução, apresentada por Lendvai; Stubbs (2007; 2012) problematiza a política vista de forma contínua e linear em uma realidade estável. Segundo os autores, a tradução ocorre em uma rede complexa de atores sociais de forma híbrida e fluida, ela não existe de forma acabada para ser olhada e aprendida, ela é produzida no ato do olhar (LENDVAI; STUBBS, 2012, p. 7).

A tradução é uma forma de leituras ativas, um processo de representação, de reordenamento, de reinstrução através de várias práticas materiais e discursivas que não pode ser entendido como uma simples aceitação passiva (LENDVAI; STUBBS, 2007). Ou seja, a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva não é simplesmente tomada e implementada pelos professores, gestores (atores sociais) de forma passiva. Ao olhar ativamente, os atores sociais

---

<sup>7</sup> Dutra (1993, p. 36) afirma que “em nosso idioma só dispomos de uma palavra – política – para exprimir dois diferentes conceitos: um mais amplo, que se refere aos fenômenos que se desenrolam em um plano mais abrangente [...] – *politics* em inglês –, e outro que se refere mais a planejamento e implementação [...] de forma mais específica – *policy* em inglês”. Lendvai; Stubbs (2012) definem *politics* como política partidária e *policy* como plano de ação, que engloba: “política pública, política social, política familiar, política de controle de armamento, **política de igualdade de oportunidades** e assim por diante”. (LENDVAI; STUBBS, 2012, p. 3, grifos nossos).

envolvidos (no caso, os professores ou gestores), tem-se o controle do processo, visto que, eles reinterpretem, traduzem, ou ainda recriam a política a partir de contextos específicos reais.

Desse modo, a tradução pode ser compreendida como terceiro espaço entre política e prática. Nesse espaço os professores e demais profissionais colocam as políticas em ação de formas variadas. Em alguns casos, as políticas conduzem a mudanças mais visíveis e efetivas. No caso da política de inclusão, algumas escolas ou grupos de professores podem buscar mais informações, recursos para criarem estratégias que permitam o enfrentamento dos desafios apresentados pela política. Em outras escolas, é possível que haja um envolvimento menor e poucos movimentos de traduzir (criar) estratégias para a colocação da política em prática. Esse envolvimento menor precisa ser compreendido dentro do contexto local: a equipe da escola, as condições infraestruturais, o apoio recebido da Secretaria de Educação, etc. (JOSLIN, 2012). Portanto, conforme Ball (2011), as políticas apresentam problemas aos atores sociais que precisam ser resolvidos no contexto real.

E em entrevista para Avelar (2016), Ball faz uso do conceito de tradução de Lendvai e Stubbs (2007), e de interpretação para conceituar política. Interpretação, segundo Ball, é o processo em que os atores políticos (geralmente atores com cargo de autoridade – secretários de educação, diretores de escolas) se perguntam: “o que a política quer dizer?”, “o que ela espera que façamos?”.

Já, a tradução está mais próxima da linguagem da prática e pode envolver: conversas, reuniões, planos, eventos, formas de aprender, tal como, produzir artefatos e emprestar ideias e práticas de outras escolas, adquirir materiais, e receber suporte oferecido por membros das autoridades locais. É dizer, conforme Ball, atividades práticas que “pegam aquelas expectativas e as transformam em algo que seja trabalhável, factível e atingível” (AVELAR, 2016, p. 7). Sintetizando, a política para Ball é, também, “aquilo que acontece de fato e escolas reais, com pessoas reais, ao invés de adotarmos a linearidade simples de implementação como tal, de uma forma que extingue e apaga a criatividade dos atores políticos” (AVELAR, 2016, p. 7).

A partir desse conceito de política, Ball; Maguire; Braun (2016) elaboram a teoria de atuação da política<sup>8</sup> (*policy enactment*)<sup>9</sup>. Primeiramente essa teoria tem por objetivo superar da teorização modernista ordenada, focada na noção de implementação. De acordo com os autores, a concepção de que a política é implementada ou que a implementação é falha, é uma concepção pobre por desconsiderar os outros momentos e espaços da política, a saber: o momento de disputas e embates para sua formulação, os diferentes contextos onde é colocada em prática, os processos de interpretação e tradução que envolvem fazer política. Sendo assim, eles propõem transformar a política em um processo criativo, conforme é encenada, e, o produto desse processo de atuação ser algo diferente daquilo que estava escrito no texto. Isso porque, os textos de políticas “são tipicamente escritos em relação à melhor de todas as escolas possíveis, escolas que só existem na imaginação febril dos políticos” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 14).

Destarte, os textos não podem ser simplesmente implementados, eles precisam ser traduzidos. A política precisa ser reconstruída e recriada em relação ao contexto e precisa ser traduzida de texto em prática, a qual está sujeita a diferentes dimensões contextuais (contexto do cenário local, contextos materiais, culturas profissionais dos envolvidos, contexto político mais amplo, etc.). Diferente do texto da política que é simples, a “prática é sofisticada, contingente, complexa e instável” (BALL, 1994, p. 10), ela acontece em um local e algumas vezes de forma frágil.

Em suma, a política foi explorada aqui, não apenas como um conjunto de textos, mas de artefatos e práticas que falam de processos sociais mais amplos, ou seja, como a inclusão é construída por atores políticos no contexto da prática escolar.

Diferenciar implementação de atuação das políticas é fundamental para não recair na avaliação do quão bem as políticas são implementadas, mas sim,

---

<sup>8</sup> Essa teorização está na obra *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*, publicada em português em 2016. A obra original intitulada *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*, foi publicada em 2012.

<sup>9</sup> *Enactment* é um termo de difícil tradução. Os autores utilizam no sentido teatral, traduzido por “atuação”, referindo-se à noção de o ator possui um texto que pode ser apresentado/representado de diferentes formas. O texto, no entanto, é apenas uma pequena parte da produção (AVELAR, 2016). Ball usou esse termo para indicar a atuação das políticas, ou seja, que as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas. Os atores envolvidos (no caso, os professores) têm o controle do processo e não são “meros implementadores” das políticas. (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

compreender as maneiras pelas quais as escolas realmente lidam com as múltiplas – e até contraditórias – políticas na prática conforme suas realidades situadas. Esse processo de recontextualização da política como texto, para a política atuada, produz certo grau de heterogeneidade na prática. No caso deste estudo que envolveu duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa (PR), foi possível constatar que, embora ambas lidassem com a mesma Política (PNEEPEI, 2008), no contexto da prática ela era heterogênea. O contexto é, portanto, “um fator mediador no trabalho de atuação de políticas feito nas escolas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 63), ele é singular, único, específico para cada escola mesmo quando aprecem semelhantes, sendo que, o contexto dá materialidade à política, uma vez que introduzem nessa a realidade das escolas, “seus contextos situados e materiais, suas culturas e desafios profissionais específicos, e suas pressões e seus apoios externos diferentes” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 64-65).

A teoria de atuação da política delineia este trabalho, visto que, os efeitos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva analisados, são resultados da atuação da política na prática, neste caso, em escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa (PR). Só foi possível a apreciação do contexto dos efeitos/resultados da Política (2008) porque essa vem sendo atuada em escolas municipais há quase dez anos. Como já anunciado anteriormente, a análise do contexto dos resultados/efeitos de uma política precisa considerar a questão do tempo, para não perder o sentido da política como processo.

Vale ressaltar ainda que, a política entendida como processo de interpretação e tradução para a prática, conforme apregoado pela teoria de atuação da política justifica a argumentação apresentada na introdução desta tese de que: na prática, escolas, gestores e professores realizam tentativas de inclusão e que essas tentativas podem constituir “formas pobres, insuficientes e, às vezes, até indecentes de inclusão” (MARTINS, 1997, p. 21), uma vez que a inclusão, entendida aqui como uma atividade política de enfrentamento de desigualdades (BALL, 2013), pode ocorrer de forma precária e instável por um conjunto de dificuldades decorrentes do próprio contexto da prática. Diante disso, além da compreensão de política, é fundamental considerar o que se entende por inclusão. Esse conceito será analisado na próxima seção.



## 2.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITUANDO INCLUSÃO

A análise do contexto da prática onde as políticas são atuadas, é fundamental para compreender os desafios postos pela inclusão, especialmente quando o estudante com deficiência está no ensino comum<sup>10</sup> (MANTOAN, 2006). Contudo, a inclusão é um dos conceitos mais difíceis de se definir por sua abrangência e pluralidade<sup>11</sup>. Uma afirmação comum é que a educação inclusiva deve remover barreiras de aprendizagem e participação (BENJAMIN, 2002), pode ser considerada também um direito (GOES, 2014; PAN, 2008), um novo paradigma educacional (MANTOAN, 2006), ou ainda, um modo mais econômico de ofertar educação ao público-alvo da Educação Especial (GARCIA, 2004; 20--).

Historicamente, o discurso em defesa da inclusão constituiu-se como oposto ao da segregação (LAPLANE, 2007). A segregação, até a década de 1970, foi justificada, de acordo com Mendes, “pela crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado, também para proteger a sociedade dos ‘anormais’” (MENDES, 2006, p. 387, grifo nosso). Na década de 1980, iniciam-se os movimentos denominados integração no Brasil (MANTOAN, 2006; FERNANDES, 2007; PAN, 2008). A integração propunha a inserção de alunos com deficiência na escola comum por meio de diferentes possibilidades de serviços educacionais, que vai da classe regular ao ensino especial (MAZZOTTA, 1982). Todavia, nos anos 2000, as políticas educacionais no Brasil começam a sinalizar a impossibilidade de escolarização fora do sistema comum de ensino (KASSAR; REBELO, 2013) correspondente ao discurso da inclusão.

Entre os estudiosos de inclusão há aqueles mais conservadores que defendem uma inclusão responsável e gradativa, e, em oposição, há os defensores da inclusão inclusão total ou radical (FERNANDES, 2007). Para os mais

---

<sup>10</sup> A opção de se referir à educação de estudantes com deficiência nesta seção, não desconsidera a abrangência da educação inclusiva. Ao contrário, refere-se a todos que possuem alguma necessidade, desvantagem ou deficiência, mas que devem ser educadas com os demais.

<sup>11</sup> A inclusão é definida no Dicionário de Filosofia (ABBAGNANO, 2012) como na relação de classe, por exemplo, a classe homem está inserida na classe mortal, pois todos os homens são mortais. Assim, inclusão pode ocorrer em diferentes classes, justificando a variedade de espaços onde esse termo é utilizado: inclusão social, inclusão digital, inclusão escolar, inclusão educacional. Esse processo envolve mecanismos para que uma classe esteja inserida em outra. Sem desconsiderar a amplitude do termo, aqui, a inclusão é empregada igualmente como educação inclusiva.

conservadores a inclusão precisa considerar a necessidade de modificações tanto no ensino regular como no ensino especial, e, essas modificações são condições prévias básicas e necessárias para uma perspectiva inclusiva. Nessa perspectiva, Carvalho (2004) define inclusão como movimento responsável que não desconsidera uma rede de ajuda e apoio para sua efetivação. Porém, a inclusão responsável pode ser problematizada, pois o conceito de inclusão já sugere transformações nos aspectos de suporte e estrutura.

Em contrapartida, Mantoan (2006) conceitua inclusão como a inserção de todos os estudantes, sem restrições, nas salas e aula do ensino regular, denominando como total e irrestrita. Nessa perspectiva, faz-se necessária a recriação do modelo escolar e a reorganização pedagógica das escolas, a fim de garantir tempos e formas de aprendizagem sem repetência ou reprovação; e a formação e valorização contínua do professor. A autora também define o que não é inclusão, pois, para ela, na prática, se há uma professora de inclusão, há “crianças da inclusão” e existe a necessidade de se frequentar escolas especiais em contraturno para garantir a esse estudante o acompanhamento das atividades desenvolvidas em sua turma, então não se pode chamar de inclusão (MANTOAN, 2006). No entanto, esse conceito pode ser questionado uma vez que não considera as dimensões contextuais onde as políticas inclusivas são postas em prática. A partir deles os atores políticos, através de processos criativos, interpretam e traduzem essa perspectiva conforme suas condições materiais, suas formações, seus orçamentos, e graus de qualidade de apoio. Não se pode ignorar as tentativas de inclusão que os professores realizam, ainda que por vezes, possam ser tentativas frágeis.

Para superação desse binário, entre inclusão responsável e inclusão total, há autores que concebem a educação inclusiva em diferentes dimensões ou eixos. Rodrigues (2013), compreende que a inclusão envolve duas dimensões distintas: a Inclusão Essencial e a Inclusão Eletiva. Segundo ele, a inclusão essencial pressupõe que ninguém pode ser discriminado por sua condição pessoal no acesso à educação. No entanto, mesmo estando dentro de uma escola comum, o estudante pode ser considerado pertencente ao grupo das pessoas com deficiência e sua participação em outros grupos possa ser considerada estranha ou inadequada. Por isso, se faz necessário desenvolver a dimensão eletiva de inclusão. Nela assegura-se que, independentemente de sua condição, a pessoa tem direito não apenas de

estar, mas de se relacionar, de interagir com os demais grupos (RODRIGUES, 2013, p. 87). Um exemplo de descompasso entre a inclusão essencial e a inclusão eletiva é o agrupamento dos estudantes com deficiência no fundo das classes regulares observado por ocasião da pesquisa de Mestrado (JOSLIN, 2012). Embora os estudantes estivessem na escola comum da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa - PR, nas mesmas classes regulares que os demais (inclusão essencial), eram alocados em carteiras nos cantos das salas de aula, juntamente com suas professoras de apoio à inclusão que realizavam um trabalho pedagógico paralelo, diferente dos trabalhos realizados com os demais estudantes da turma, não garantindo assim, uma inclusão eletiva.

Baptista (2002) define educação inclusiva em dois eixos: como um movimento e como um paradigma. Em suas palavras, a educação inclusiva é:

Um movimento porque podem ser reconhecidas ações que se transformam e que propõem novas transformações. Tais ações associam-se a práticas diferentes e diferenciadas, as quais rompem com verdades estabelecidas e determinam a falência de critérios de classificação que resistiram durante décadas. Um paradigma, porque lança uma perspectiva que tem propostas que imprimem uma direção ao trabalho educativo e à reflexão em educação (BAPTISTA, 2002, p.162).

Para ele, a educação inclusiva implica em práticas diferenciadas no contexto escolar e em uma mudança de direção do trabalho educativo. Assim, não se pode desconsiderar que uma política inclusiva é desafiadora, pois sugere mudanças estruturais da educação e nas práticas escolares – relativas ao currículo, à avaliação e a flexibilização do ensino. Para Baptista (2002), a inclusão ocorre quando a educação dessas pessoas com deficiência se dá no ensino comum, isto é, quando elas ocupam o mesmo espaço de escolarização que os demais e são realizadas mudanças que viabilizam a ocupação desse espaço.

Um aspecto relevante considerado por Baptista é de que a inclusão não está condicionada à gravidade do comprometimento do sujeito, ainda que esse seja um debate relevante na área. O autor considera que, mesmo com a ampla discussão sobre a inclusão, a premissa permanece a mesma: “sim à inclusão, mas não para todos os alunos” (BAPTISTA, 2002, p. 171), fazendo referência aos estudiosos que, pautados no discurso de inclusão responsável, acreditam na possibilidade de uma escola possuir classes especiais, salas de recursos e até atendimentos residenciais,

se o compromisso for uma educação de qualidade (KASSAR, 2007, p. 65). Essa premissa, para Kassar, é equivocada por enfatizar apenas as limitações do sujeito, sem juntamente pensar nas muitas limitações dos contextos. Obviamente, cada estudante pode apresentar limitações diferentes, entretanto, não podem ser barreiras para sua inserção na escola comum, uma vez que as principais barreiras a serem enfrentadas estão nas dimensões contextuais, conforme as pesquisas têm apontado (BENJAMIN, 2002; RODRIGUES, LIMA-RODRIGUES, 2011; CHRISTOFARI, 2008).

Benjamin (2002) argumenta em sua pesquisa em escolas regulares da Inglaterra, que os padrões normativos de sucesso, a competitividade e insustentáveis exigências da agenda de normas do Departamento de Educação são barreiras intransigentes para a inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial. Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011), em pesquisas desenvolvidas no sistema português de ensino, postulam que um desafio da educação inclusiva está na formação dos professores. Segundo eles, a educação inclusiva precisa chegar nos cursos de formação de professores, a fim de formar professores com valores inclusivos. Christofari (2008) em estudo voltado para a avaliação da aprendizagem em escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RS, indica que os rituais tradicionais de avaliação pouco contribuem para construção de um sistema educacional inclusivo. Em sua concepção, a avaliação inclusiva poderia transpor essa barreira.

Essa apreciação de diferentes barreiras que os estudiosos apresentam para a educação inclusiva não se esgota aqui. As exigências externas, os exames nacionais, a formação dos professores, a avaliação são, como tantas outras, dimensões que apresentam limitações a serem enfrentadas. Para Baptista (2002) essas limitações dos contextos que deveriam ser trabalhadas para configurar um ambiente inclusivo e não responsabilizar o aluno pela sua possibilidade (ou impossibilidade), dependendo da “gravidade” do caso, de ser incluído.

Nesse mesmo sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva orienta que são os sistemas de ensino que devem promover respostas às necessidades educacionais a fim de que o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial seja garantido. A concepção de educação inclusiva presente nessa Política é de um

paradigma<sup>12</sup> educacional, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis. Sem dúvida, o reconhecimento das diferenças é importante, no entanto, o desafio está em combinar, de forma coerente, política da diferença com uma política social de igualdade (BALL, 2011).

Assim, como forma de compreender mais profundamente os padrões que se espera serem alterados com a PNEPEI (2008) na prática, a próxima seção conceitua justiça social e as demais questões que ela compreende.

### 2.3 ACESSO, OPORTUNIDADE E JUSTIÇA SOCIAL: CONCEITUAÇÃO

Por se acreditar que uma política, em especial uma política de educação inclusiva, pode causar impactos nos padrões de acesso, oportunidade e justiça social (BALL, 2011), este capítulo tem por objetivo explorar essas concepções. Conforme afirma Ball, em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009):

[...] a vantagem do conceito de justiça social é de que é um conceito inclusivo, que não é específico à raça, classe, deficiência ou sexualidade; abarca uma concepção ampla de questões de equidade, oportunidade e justiça. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 307).

O conceito de justiça social, assim como, os demais conceitos de equidade e de oportunidade por aquele envolvido, é conceito amplo e inclusivo e está presente nos discursos globais, nas políticas públicas que, de alguma forma, buscam justiça social nesta sociedade (OLIVEIRA, 2009), bem como nas políticas educacionais, uma vez que “[...] justiça social é uma condição e, ao mesmo tempo, uma consequência da educação” (OLIVEIRA, 2009, p. 23).

Nas políticas educacionais brasileiras é possível perceber as concepções de acesso, de igualdade e de oportunidade, já que estão presentes em grande parte delas. Todavia, nem sempre foi assim, visto que, essas não eram concepções presentes nas políticas educacionais anteriores à Constituição. Os debates sobre educação inclusiva, acesso, igualdade, equidade e justiça social emergem no contexto das reformas educacionais da década de 1990. Sob forte influência da

---

<sup>12</sup> Paradigma foi definido por Platão como modelo. Numa concepção mais moderna, Kuhn define paradigma como: 1) uma constelação de crenças comungadas por um grupo, ou como 2) conjunto de normas ou elementos ordenados. Para esse pensador, a adoção de um novo paradigma depende de várias razões e é semelhante a um repentino ato de conversão, que deve realizar-se todo de uma vez ou então, não se realizará de modo algum (ABBAGNANO, 2012).

adesão brasileira às orientações internacionais contidas na Declaração de Educação para Todos (1990) e na Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais (1994), as políticas educacionais assumiram os discursos de acesso à educação, igualdade de oportunidades, universalização da educação e educação inclusiva (GENTILI; MCCOWAN, 2003; MELETTI, 2014).

Na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei Nº 9.394/96 - e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, o discurso de acesso e de igualdade de oportunidades é dominante, como pode ser observado nos trechos a seguir, extraídos dos documentos legais supracitados:

Constituição 88

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.  
(BRASIL, 1988, p. 137).

Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 74. A União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o Ensino Fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade. (BRASIL, 1996, p. 27834).

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

As bases que dão sustentação ao projeto nacional de educação responsabilizam o poder público, a família, a sociedade e a escola pela garantia a todos os estudantes de um ensino ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola. (BRASIL, 2013a, p. 17).

Cada um desses textos oficiais reforça um discurso legitimado no campo da educação que apregoa a igualdade e o acesso de todos à educação e que expõem determinado princípio de justiça intrínseco, sendo que, a primeira forma de garantia desse discurso “[...] é que ele esteja inscrito em lei de caráter nacional” (CURY, 2002, p. 246).

Desse modo, as políticas educacionais, além das políticas de Educação Especial no Brasil, também, e principalmente, apregoam a igualdade e o acesso de todos à educação. Vale ressaltar que, para a Educação Especial, são aspectos relevantes a serem evocados legalmente já que, historicamente, nem sempre o público-alvo da Educação Especial teve esses direitos garantidos<sup>13</sup> (CARVALHO,

<sup>13</sup> Esta pesquisa parte do princípio, já debatido anteriormente (JOSLIN, 2012), de que umas das condições prévias para o direito à educação é a inclusão. Contudo, o processo de inclusão não ocorre somente com a garantia do direito à educação nos dispositivos legais. Também não se faz suficiente a garantia do acesso à educação, já que “[...] o direito à educação não pode ser igualado ao direito ao acesso à escola, nem mesmo se acrescentarmos o epíteto ‘de qualidade’ ao termo ‘escola’” (MCCOWAN, 2011, p. 13), uma vez que direito à educação é muito mais amplo e

2004; MANTOAN, 2006; MENDES, 2006). E, mesmo após inscrito em lei, o acesso é progressivo, como aponta as estatísticas da educação inclusiva analisadas no capítulo 4 desta tese, e a igualdade na prática ficou limitada à inserção dos estudantes público-alvo da educação especial na escola comum, conforme será disposto nas análises no capítulo 5.

Na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), é possível perceber, na Introdução do documento, o conceito de igualdade também presente, assim como nas demais políticas educacionais. Segundo essa política:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 5).

É possível perceber que, embora as políticas educativas apregoem a igualdade, para que a inclusão ocorra, é necessário considerar, também, a diferença, ou seja, os aspectos da dimensão humana que são expressas nas relações sociais. Certamente esse é um desafio a uma educação inclusiva, já que a escola necessita “[...] promover a igualdade máxima para todos” (CRAHAY, 2000, p. 41) sem desconsiderar que as diferenças humanas são um fato (GIMENO SACRISTÁN, 2002). Contudo, esse é um caminho necessário, uma vez que a oferta escolar que ignora as diferenças dos estudantes é um modelo de igualdade meritocrático e neoliberal (DUBET, 2004).

Para tanto, igualdade e diferença, segundo Gimeno Sacristán (2002, p. 249), “[...] não devem ser entendidos como opostos, nem devem ser consideradas como um superior ao outro”, mas interdependentes, ou seja, qualquer diferenciação só é admissível se não “obstruir o caminho da igualdade”, assim como a igualdade só se sustentará quando “não contrariar o respeito às diferenças” (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p. 249).

Logo, a educação é justa quando converge a igualdade com a “[...] diversidade cultural, a singularidade dos planos da política educacional, a

---

complexo do que o simples acesso à escolaridade. “A escola pode ou não satisfazer o direito à educação, considerando aspectos fundamentais, como, por exemplo, o currículo, a formação dos professores, a infraestrutura e processos educacionais” (JOSLIN, 2012, p. 50).

organização do sistema escolar, o funcionamento dos estabelecimentos escolares e a pedagogia prática” (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p. 259). Considera-se, assim, que a justiça deve ser perseguida às diferentes esferas (WALZER, 2003).

A associação da igualdade com a diferença, portanto, segundo a PNEEPEI (BRASIL, 2008), seria o caminho para a equidade. A equidade, conforme a teoria rawlsiana<sup>14</sup>, é toda distribuição desigual de oportunidades que resulte em oportunidade para aqueles que têm menos oportunidades<sup>15</sup> (princípio de diferença), derivando, assim, em justiça social. Já, para Rodrigues (2013), equidade é a promoção da justiça e da igualdade entre todos. Contudo, essa não é a igualdade formal entendida como dar a todos por igual, mas, sim, uma igualdade de oportunidades alicerçada na diferença de tratamento. Essa ideologia da igualdade de oportunidades para todos surge com o advento das políticas educacionais de universalização e obrigatoriedade escolar. “Em educação, a ideologia da igualdade de oportunidades foi e continua a ser o modelo dominante” por articular-se facilmente com diferentes correntes de pensamento (CRAHAY, 2000, p. 59). Para Crahay (2000, p. 60), o “[...] modelo meritocrático, inerente à ideologia da igualdade de oportunidades, combina-se facilmente com o liberalismo<sup>16</sup>”.

Hoje, tanto em âmbito global, como as próprias políticas educacionais brasileiras apregoam a igualdade de oportunidade e igualdade de acesso. Nos textos internacionais da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), é possível perceber a concepção de justiça equitativa, baseada no discurso de igualdade de oportunidades.

Exemplo disso é o documento, lançado em 2013, pela ONU no Brasil (ONU, 2013) intitulado *A inclusão social e os direitos das pessoas com deficiência no Brasil: uma agenda de desenvolvimento pós-2015*. Nele, a ONU do Brasil retrata a situação

<sup>14</sup> Conforme será abordado na próxima seção, John Rawls, considerado um filósofo do direito, da segunda metade do século XX, enfoca a justiça como equidade, tema principal das suas obras e concepção que inspirou os programas de ação afirmativa internacionalmente e políticas públicas afirmativas nacionalmente – como, por exemplo, as políticas de cotas para ingresso ao Ensino Superior (CARREIRA, 2015). Ver: *Uma teoria da justiça* (RAWLS, 2008).

<sup>15</sup> Rawls (2008, p. 120), ao considerar o princípio da diferença, acredita que as desigualdades imerecidas (de berço e de talentos naturais) exigem reparação, ou seja, devem ser compensadas de alguma forma. Assim, para uma genuína igualdade de oportunidades, a sociedade precisa dar mais atenção ao que possuem menos dotes inatos aos oriundos das classes menos favorecidas.

<sup>16</sup> Segundo Kassar (1998), no liberalismo clássico, podemos identificar: 1) o “ser individual” como força motriz da sociedade; 2) o enaltecimento da livre concorrência, a partir do desenvolvimento das capacidades individuais naturais, 3) o fundamento da própria ideologia como categoria concreta da ordem capitalista.



da inclusão social das pessoas com deficiência no país a fim de compor o debate para construção da agenda global 2030<sup>17</sup>. No que tange à educação, esse documento prevê:

[...] o atendimento educacional para todas as pessoas, sem discriminação e com base na **igualdade de oportunidades**, assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Há que se considerar, no entanto, as especificidades da educação regular e especial, assim como o papel de complementação e articulação de entidades voltadas à educação especial como as APAES e Pestalozzis. Sugere-se participar no debate sobre a universalização do ensino público e dos mecanismos hoje existentes de proteção das pessoas com deficiência mental ou intelectual. (ONU, 2013, p. 6, grifos nossos).

Baseados na igualdade de oportunidades, a ONU delimitou, em 2015, novos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) para serem alcançados até 2030. O objetivo 4, conforme a Agenda 2030<sup>18</sup>, é: “Educação de Qualidade – Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2015, n.p.).

Segundo a publicação *Escola para todos: experiências de redes municipais na inclusão de alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades*<sup>19</sup>, da UNESCO, a igualdade de oportunidades, que se estende a oportunidades de aprendizagem, é o fundamento da educação inclusiva:

Assim, a **igualdade de oportunidades**, que está na base das propostas de educação inclusiva, implica assegurar que todas as crianças e jovens com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação tenham a possibilidade de acesso às práticas e aos conteúdos previstos no planejamento de cada escola e de seus profissionais. A igualdade de oportunidades se estende, portanto, às **oportunidades de aprendizagem** (MAUCH; SANTANA, 2016, p. 79, grifos nossos).

<sup>17</sup> Após alguns debates junto aos governos, sociedade civil e outros parceiros, em 2015, a ONU delimitou novos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que se baseiam nos oito Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) para levar à frente uma agenda de desenvolvimento pós-2015 ambiciosa. Em setembro de 2015, líderes mundiais reuniram-se na sede da ONU, em Nova Iorque, e decidiram um plano de ação para erradicar a pobreza, proteger o planeta e garantir que as pessoas alcancem a paz e a prosperidade: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, a qual contém o conjunto de 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

<sup>18</sup> Conforme o *site* da Agenda 2030: “Esta Agenda é um plano de ação para as pessoas, o planeta e a prosperidade”. Ela busca: 1) fortalecer a paz universal com mais liberdade, e, 2) erradicar a pobreza. Os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e as 169 metas são a ambição desta nova Agenda universal”. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso em: 9 nov. 2017.

<sup>19</sup> UNESCO, 2017.

Segundo Dubet (2004, p. 542), “[...] o quadro formal da igualdade de oportunidades e do mérito foi globalmente instalado em grande número de países” sob a influência dos discursos internacionais. No Brasil, por exemplo, o discurso da igualdade de oportunidades presente nos movimentos internacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, foi ratificado com força de Emenda Constitucional por meio do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. O artigo 24 do Decreto afirma que o Estado deve reconhecer o direito das pessoas com deficiência à educação e: “Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na **igualdade de oportunidades**, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida [...]” (BRASIL, 2009a, p. 3, grifos nossos). A igualdade de oportunidades é, portanto, a base para uma educação inclusiva.

Nesse Decreto, fica evidente essa concepção, já que, a igualdade de oportunidades é, inclusive, um dos seus princípios gerais, conforme artigo 3º que aborda os princípios gerais:

Os princípios da presente Convenção são:

- a) O respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas;
- b) A não-discriminação;
- c) A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade;
- d) O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade;
- e) A **igualdade de oportunidades**;
- f) A acessibilidade;
- g) A igualdade entre o homem e a mulher;
- h) O respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade. (BRASIL, 2009a, p. 3, grifos nossos).

Para Crahay (2000), a igualdade de oportunidades é o discurso pedagógico mais difundido em políticas educacionais. Ele pode ser percebido também por meio dos discursos de acesso à educação, “[...] já que a igualdade de oportunidades supõe igualdade de acesso” (DUBET, 2004, p. 541). É nesse sentido que a PNEEPEI (2008) tem por objetivo:

O **acesso**, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais [...]. (BRASIL, 2008, p. 10, grifo nosso).

Assim como os contextos internacionais, as políticas educacionais receberam o discurso “inclusivo” de acesso e oportunidade a todos. Incorporar todos ao sistema educacional é a possibilidade de tornar a “educação inclusiva”, e, por consequência, construir uma “sociedade inclusiva” (GARCIA; MICHELS, 2014). Contudo, permitir que os alunos acessem a mesma competição, não quer dizer que a escola tenha se tornado mais justa, visto que, “[...] a competição não é perfeitamente justa” (DUBET, 2004, p. 543).

Embora construída de maneira diferente da PNEEPEI (2008), a Meta 4 do Plano Nacional de Educação (Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014) também possui o discurso do acesso para todos os alunos público-alvo da Educação Especial:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, **o acesso** à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, p. 3, grifo nosso).

É possível perceber que, os princípios de acesso e igualdade de oportunidade para todos está impregnado nos textos políticos e intrínsecos aos discursos de quem ocupa-se com a política na prática. O Quadro 1 a seguir apresenta trechos nos quais é possível perceber os princípios de acesso e igualdade de oportunidade em textos políticos inclusivos. Esse quadro foi elaborado a partir do documento *Orientações para implementação da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2015), por ser um documento subsidiário à PNEEPEI (2008) que incorpora diferentes dispositivos legais na perspectiva inclusiva.

QUADRO 1 - O PRINCÍPIO DE IGUALDADE DE OPORTUNIDADE NOS TEXTOS DAS POLÍTICAS INCLUSIVAS

NORMALIZAÇÃO	TEXTO
Decreto Nº 7.611/2011 – Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.	Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:  I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na <b>igualdade de oportunidades</b> [...]. (BRASIL, 2011b, p. 12, grifos nossos).

Nota Técnica Nº 055/2013 - MEC/SECADI/DPEE – Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva.	Na perspectiva da educação inclusiva, os Centros de AEE devem concorrer para a adoção de medidas de apoio necessárias à efetivação do direito de todos à educação, promovendo os recursos necessários para a escolarização das pessoas com deficiência, assegurado em um sistema educacional inclusivo, em todos os níveis, em <b>igualdade de condições</b> com as demais pessoas. (BRASIL, 2013b, p. 7, grifos nossos).
Nota Técnica Nº 08/2011 - MEC/SEESP/GAB – Orientação para promoção de acessibilidade nos exames nacionais.	Os órgãos federais, municipais e estaduais, ao aplicarem exames de avaliação institucional ou de desempenho estudantil, devem <b>assegurar as condições necessárias para o pleno acesso e participação de estudantes</b> com deficiência, considerando os princípios da acessibilidade e possibilitando a todos <b>condições de igualdade</b> para a realização desses processos. (BRASIL, 2011d, n.p., grifos nossos).
Nota Técnica Nº 11/2010 - MEC/SEESP/GAB – Orientações para a Institucionalização na Escola, da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais.	[...] o desenvolvimento inclusivo das escolas assume a centralidade das políticas públicas para assegurar as <b>condições de acesso, participação e aprendizagem</b> de todos os alunos nas escolas regulares, em igualdade de condições. (BRASIL, 2010b, p. 1, grifos nossos).
Nota Técnica Nº 19/2010 - MEC/SEESP/GAB – Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino.	[...] os estabelecimentos de ensino deverão ofertar os recursos específicos necessários para garantir a <b>igualdade de condições</b> no processo educacional, cabendo-lhes a responsabilidade pelo provimento dos profissionais de apoio. (BRASIL, 2010c, n.p., grifos nossos).

FONTE: Autora com base em Brasil (2015).

Com base no Quadro 1 é possível perceber que, em todos os textos políticos da educação inclusiva, os discursos de acesso e a igualdade de oportunidade, estão presentes. Esse discurso constitui o bojo do projeto educacional liberal<sup>20</sup>, que foi

<sup>20</sup> “Doutrina de política econômica fundada nos séculos XVIII e XIX que teve como orientação básica a não intervenção do Estado nas relações econômicas, garantindo total liberdade para que os grupos econômicos (proprietários dos meios de produção; *burguesia*, usando uma definição marxista) pudessem investir a seu modo os seus bens. Na perspectiva liberal, o Estado deixa de regular a relação entre empregador e trabalhador, entre patrão e empregado, entre burguesia e proletariado. Isso fatalmente conduz as relações de produção a uma situação de completa

concebido, especialmente, na teoria de justiça de Rawls (2008), assim como as políticas educacionais brasileiras dos anos de 1990 e dos anos 2000, que em sua maioria, apropriaram-se de seus conceitos, em especial do conceito de equidade.

A teoria de justiça de Rawls não propôs uma ruptura com a estrutura social de classes, muito embora entendesse que “[...] o sistema educacional, seja ele público ou privado, deve destinar-se a demolir as barreiras entre as classes” (RAWLS, 2008, p. 88). Para Rawls (2008), a construção da justiça é coletiva, relacionando, assim, a justiça à questão social. Ainda segundo o autor, a interpretação democrática de justiça seria a combinação do princípio da igualdade equitativa de oportunidades e o princípio de diferença. Na prática, “[...] a desigualdade de oportunidades deve aumentar as oportunidades daqueles que têm menos oportunidades” (RAWLS, 2008, p. 376). Concomitantemente, o princípio da diferença é também igualitário no sentido de que, se não houver uma distribuição que melhore a situação das duas partes, deve-se realizar uma distribuição igualitária (RAWLS, 2008, p. 91).

Contudo, em defesa da igualdade de oportunidades, Rawls (2008) sugere que os indivíduos nascem naturalmente diferentes, mas, por meio do princípio de reparação, é dado a todos a mesma oportunidade de demonstrar suas capacidades. Nessa perspectiva, qualquer diferença, inclusive de ordem socioeconômica, parece ser naturalizada pela inclusão de todos na escola e responsabiliza o indivíduo por seu sucesso ou fracasso social. Segundo Carmo (2001, p. 45), “[...] a equidade de oportunidades como forma de igualar os desiguais remete para o indivíduo toda a responsabilidade de seu êxito ou fracasso”.

Para Dubet (2014), o modelo de igualdade de oportunidades implica sérios problemas pedagógicos, já que, a garantia do acesso colocará todos os alunos na mesma competição e na mesma avaliação. Desse modo, alguns não serão capazes de prosseguir na competição, sendo, essa desigualdade fruto do próprio sistema meritocrático.

Outra crítica que Dubet (2004) faz ainda ao modelo de igualdade de oportunidades meritocrático é que esse “[...] pressupõe, para ser justo, uma oferta escolar perfeitamente igual e objetiva, ignorando as desigualdades sociais dos alunos” (DUBET, 2004, p. 543). Além de desconsiderar os alunos de classe menos favoráveis, como aponta Dubet (2004), essa oferta desconsidera os alunos público-

---

exploração da classe proprietária sobre a classe despossuída.” (OLIVEIRA, 2010, p. 6-7, grifo nosso).

alvo da Educação Especial que, hoje, estão na mesma escola regular, reafirmando a lógica desigual. Embora Rawls (2008) tenha tratado pouco sobre educação<sup>21</sup> especificamente, para ele, as instituições só serão “[...] justas se, e somente se, fizerem parte de um esquema que eleve as expectativas dos membros mais desfavorecidos da sociedade” (RAWLS, 2008, p. 91).

Essa concepção de dar maior atenção a quem mais precisa levou Crahay (2000) à uma elaboração mais complexa de igualdade. De acordo com ele, além da concepção de oportunidade, há, pelo menos, mais duas concepções educacionais, com elaborações próprias de justiça: a igualdade de tratamento e a igualdade de aquisição de conhecimento. Ainda conforme Crahay (2000; 2013) a ideologia da igualdade de oportunidades postula que há, em cada um de nós, aptidões naturais mais ou menos nobres. Essa é a ideologia pedagógica mais difundida nas políticas educacionais. Nessa perspectiva, “[...] as crianças têm aptidões diferentes que as tornam mais ou menos capazes de aspirar, de maneira realista, a uma formação de acordo com suas capacidades” (CRAHAY, 2013, p. 14). Assim, a função do Estado ou da escola seria perceber o potencial de cada um, investir nesse potencial a fim de levá-lo a um alcance mais amplo. Além disso, a escola deveria “[...] eliminar os obstáculos geográficos, financeiros, institucionais, culturais e psicológicos que poderiam impedir que o indivíduo tivesse acesso ao nível de formação que é capaz de adquirir por ele próprio” (CRAHAY, 2013, p. 14).

A igualdade de tratamento é ainda mais inadequada, porque sua proposta é: tratar desiguais como iguais, ou seja, “[...] assegurar a igualdade de tratamento no nível da educação básica e a igualdade de oportunidades, em seguida” (CRAHAY, 2013, p. 13). Exemplo disso é o que ocorre com o público-alvo da Educação Especial quando não há diferenciação curricular, tão pouco diferenciação nas avaliações externas, como a Prova Brasil, por exemplo.

O grande impasse dessa ideologia de igualdade está em tratar todos de maneira igual, o que acaba por incorrer em uma discriminação interna desse aluno no sistema educacional de ensino. Segundo Crahay (2000), as políticas educacionais reguladas pela ideologia da igualdade de tratamento não só não conseguem quebrar desigualdades sociais como também tendem a reproduzi-las.

---

<sup>21</sup> Weber (2010), em seu livro, *Rawls, Dewey, and constructivism: on the epistemology of justice*, sustenta uma crítica a Rawls por ceder pouco espaço à educação em sua reflexão sobre a política.

Como não há justiça na igualdade de oportunidades bem como na igualdade de tratamento, Crahay (2000, 2013) propõe, “[...] articulado em torno dos conceitos de discriminação positiva e de igualdade de conhecimentos adquiridos no que diz respeito às competências fundamentais, o princípio das estratégias que visam à igualdade das aquisições” (CRAHAY, 2013, p. 16). Como afirma o autor, deve-se articular duas condições fundamentais para que haja justiça na educação: considerar o modo como as crianças aprendem e o princípio de justiça corretiva, que distribui conhecimento equitativamente - essa é a ideologia de igualdade fundamental à fase do ensino obrigatório (CRAHAY, 2000). Nessa fase, é melhor que não haja segregação, mas que todos, independentemente de suas capacidades, estejam juntos (WALZER, 2003). E “[...] quanto à justiça distributiva, que exige que cada um receba o que lhe é devido de maneira proporcional a suas potencialidades, ela se realiza no nível superior do currículo escolar” (CRAHAY, 2013, p. 13).

Diante das três distintas ideologias de igualdade: igualdade de oportunidade, igualdade de tratamento e igualdade de conhecimentos adquiridos, Crahay (2000, 2013) assegura, por meio de pesquisas empíricas, que “[...] todos os alunos são capazes de aprender, mas em ritmos diferentes” (CRAHAY, 2013, p. 17). Esse também é um pressuposto nos estudos de Gimeno Sacristán (1998, 2001, 2002). Ele defende que a justiça ocorre em estruturas escolares onde é possível o progresso de todos, mas em ritmos diferentes, sem haver a necessidade de segregação. Para exemplificação do que seria o progresso de cada aluno em ritmos diferentes, Gimeno Sacristán (2002) faz uma analogia às pistas de corridas diferentes, mas que convergem para um mesmo ponto de chegada:

Uma espécie de estrada larga, com múltiplas pistas, em que todos correm em diferentes velocidades, sem competição e sem interferência, e onde se pode mudar de pista com facilidade. Isso somente é possível se não se fechar a cada um em instituições, agrupações de estudantes, categoria [...] sem rotular os sujeitos, como outra versão da igualdade de oportunidades a partir do nível dos que as têm mais favoráveis por suas condições pessoais. Sem admitir na etapa obrigatória que “os rápidos”, para sê-los sem obstáculos, tenham que correr sozinhos, separados dos mais lentos. (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p. 255-256).

Nesse contexto, a justiça ocorre quando: 1) se considera que há diferentes velocidades de aprendizagem, e que cada aluno pode ora “correr mais rápido”, ora mais devagar; 2) não há competição, pois todos chegarão no mesmo fim; 3) todas as diferenças ocupam o mesmo espaço, a mesma estrada, uma vez que segregar em

espaços ou categorias seria recair na igualdade de oportunidades uniformizadora e homogênea.

Com a finalidade de superar a igualdade de oportunidades, Gimeno Sacristán (2002) propõe momentos e sentidos distintos que combinam diferença e igualdade. Primeiramente, se faz necessário a garantia do acesso à educação. Esse é o aspecto mais elementar da justiça. Garantir o acesso é disponibilizar uma vaga na escola para todos, sendo que essa escola deve ser equivalente em qualidade com as demais, obrigatória e não deve excluir ninguém, uma vez que “[...] a justificativa para educação obrigatória reside em seu caráter de inclusão social” (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p. 250).

Nas políticas educacionais brasileiras, mesmo antes da Constituição de 1988, o discurso da obrigatoriedade<sup>22</sup> já estava presente. No entanto, é na Constituição que se garante o acesso à educação obrigatória e gratuita, conforme o Artigo 208 § 1º, resultante da igualdade de condições (BRASIL, 1988). Esse também é o objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares (BRASIL, 2008). A garantia de vagas para o público-alvo da Educação Especial na escola regular é a expressão do acesso à educação.

Além do acesso, o objetivo da PNEEPEI, também, é a participação e a aprendizagem desses estudantes. Para tanto, é necessário um outro sentido de igualdade: “[...] a igualdade no que se refere a possibilidades de permanecer no sistema educacional” (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p. 250), pois, uma vez que o estudante esteja matriculado, há de se assegurar sua permanência. Muitos fatores podem contribuir para que o aluno não permaneça na escola. As próprias questões familiares ou o tratamento recebido no interior do ambiente escolar podem contribuir para a evasão (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p. 250). No caso dos estudantes público-alvo da Educação Especial, há de se considerar se sua própria condição não é um fator excludente.

Dentre os objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva está a de garantir a participação da família e da comunidade e a acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e nos

---

<sup>22</sup> Constituição de 1934; Constituição de 1946.



equipamentos, nos transportes, na comunicação e na informação (BRASIL, 2008). O envolvimento da família e a acessibilidade são fatores primordiais, dentre outros, para que o estudante permaneça no sistema educacional.

Porém, ainda que sejam garantidos o acesso e a permanência na escola, faz-se necessário, para garantia da igualdade, que o tratamento interno esteja voltado à garantia de uma educação de qualidade a todos. A aprendizagem é o anseio, não apenas das políticas inclusivas, mas das políticas educacionais em geral. Obviamente, as políticas inclusivas reforçam uma educação de qualidade porque, historicamente, nem sempre isso foi garantido a essa parcela de estudantes público-alvo da Educação Especial.

Para que todos tenham o direito de receber uma educação de igual qualidade, é importante que possuam os mesmos professores – por isso essa demanda estar inserida na classe regular de ensino, o mesmo currículo – ainda que proposto de formas e tempo diferentes, os mesmos meios e as mesmas condições estruturais. Embora o tratamento seja o mesmo, a forma de realização pode ser diferente com o propósito de que todos alcancem os objetivos da escolaridade. Nesse sentido, a igualdade de tratamento parece assemelhar-se com a igualdade de oportunidade de Rawls (2008), em que todos recebem tudo por igual. Contudo, esse momento da igualdade está imbricado ao próximo, que é a igualdade da realização, em que se exige a diferenciação no processo escolar para garantia da aprendizagem.

As políticas geralmente criam circunstâncias em que as escolas e os professores precisam decidir o que fazer, cujas metas ou resultados particulares são definidos de acordo com o contexto onde estão inseridos (BALL; MARGUIRE; BRAUN, 2016). Para Gimeno Sacristán (2002), uma vez estipulados os objetivos que a escola quer chegar ao final da etapa obrigatória, há de se realizar caminhos desiguais (planejamentos desiguais) a partir da desigualdade de partida de cada aluno.

Há, portanto, duas maneiras de tratar a desigualdade entre os indivíduos que entram na escola: 1) distribuindo os bens (entendidos aqui como bens escolares, ou seja, o conhecimento) de forma estritamente igualitária – defendida por Rawls (2008); ou 2) distribuindo os bens em igualdade proporcional às necessidades – defendida por Crahay (20013) e por Gimeno Sacristán (2002).

Uma vez que se considera a diversidade presente na escola, onde há um objetivo único a ser alcançado, é preciso lançar mão de planejamentos e de práticas

diferentes a fim de que todos alcancem o almejado pela escola. Essa, talvez, seja a proposta nas políticas inclusivas do Atendimento Educacional Especializado. Nelas, o estudante público-alvo da Educação Especial deve estar matriculado nas escolas comuns do ensino regular e receber o atendimento educacional especializado que o promove o acesso e as condições para uma educação de qualidade. Contudo, vale destacar que, a igualdade de realização aqui proposta implica em uma diferenciação nos processos escolares comuns a todos, não apenas fora da classe regular, como muitas vezes se dá o AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais, mas, sim, uma classe regular que congregue a igualdade com a diferença inerente aos estudantes.

Por fim, “[...] a disponibilidade de uma vaga na escola para cada aluno, a ausência de qualquer discriminação na sua entrada, uma qualidade equiparável das condições de vagas escolares e o tratamento educativo antidiscriminatório” seriam condições básicas para que o estudante tivesse em igualdade com os demais na transição para o mundo adulto (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p. 250).

Se as desigualdades ao sair forem correspondentes às que existiam ao entrar, a escola terá realizado o papel de reproduzir as diferenças sociais e se tornou impotente para compensar as desigualdades e favorecer a oportunidade e a justiça social (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p. 258). Assim, a escola pode ser justa quando é efetiva na distribuição de um bem social<sup>23</sup> chamado “educação escolar”. Obviamente a educação não é o único caminho para supressão das desigualdades sociais, inclusive pode ser mecanismo de reprodução<sup>24</sup>. Na melhor das hipóteses, Gimeno Sacristán (2002) acredita que a escolarização obrigatória é apenas “[...] um dos possíveis meios para trilhar o caminho para a igualdade” (GIMENO SACRISTÁN, 2002 p. 65).

Uma vez que a escola não é o único caminho para igualdade e justiça, ela não pode compensar a sociedade e isoladamente confrontar todas as desigualdades (BALL, 2013). No entanto, assim como a justiça deve imperar em todas as esferas: polícia, exército, tribunais e mundo político, ela deve também imperar na escola.

---

<sup>23</sup> Walzer (2003) definiu bens sociais como aquilo que os grupos sociais concebem, criam, atribuem valor e significado. Não consistem apenas em riquezas, mas pode ser cargos, reconhecimento público, *status* político, educação, entre outros.

<sup>24</sup> Há teorias sociológicas que consideram que as escolas são reprodutoras das desigualdades sociais existentes fora dela, com suas práticas classificatórias e discriminatórias. Um bom exemplo desse tipo de teoria foi elaborado por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron na obra *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (1992).

“Portanto, a escola deve ser justa. Ninguém contesta essa afirmação. Resta definir o que se entende por justo” (CRAHAY, 2013, p. 12).

Segundo Walzer (2003), justiça é a doutrina que distingue as partes sociais, ou seja, as esferas, pois, conforme salienta: “Boas cercas geram sociedades mais justas” (WALZER, 2003, p. 438). Isso não significa que quanto mais diferenciada for a sociedade, mais justa será. Apenas será uma justiça mais abrangente, em mais esferas. E o que garante a justiça, para Walzer (2003), é que a situação de uma esfera não defina a sua situação em outra. Assim, os impactos de uma política educacional podem ser observados em diferentes esferas sociais, e, os padrões de justiça podem ser distintos de acordo com a esfera em que estejam.

Para Gimeno Sacristán (2002), os diferentes sentidos de diferença e igualdade geram diferentes tipos de justiça complementares. Para ele, a justiça pode ser compreendida de seis maneiras:

- 1) Justiça em educação com igualdade de tratamento: para satisfazer esse primeiro critério de justiça é necessária uma escolarização mínima suficiente, de igual duração e de qualidade para todos – refere-se à educação obrigatória, que deve garantir a inclusão social de todos.
- 2) Justiça como distribuição para a igualdade niveladora: só há igualdade real de oportunidades quando se aplica o princípio da compensação ou da discriminação positiva a favor dos que têm menos oportunidades. Assim, os mínimos para todos devem ser considerados os máximos que podem ser alcançados - pelos menos capazes, para não excluí-los. Contudo, o mínimo não quer dizer uma cota a ser alcançada, mas uma referência desejável.
- 3) Justiça como reconhecimento da individualidade do sujeito: é respeitar o indivíduo em sua particularidade. Nenhum objetivo da educação deve, portanto, sacrificar esse princípio; ao contrário, deve-se tornar compatível a ele.
- 4) Justiça como reconhecimento de mérito: aqui, a igualdade de oportunidade implica em oportunidades para todos. Assim, não se pode penalizar os que têm capacidade e querem avançar, bem como não se pode castigar os desfavorecidos, estabelecendo normas de rendimento seletivas. No entanto, as estruturas escolares e metodológicas devem proporcionar o progresso de todos.

- 5) Justiça como reconhecimento da identidade cultural: há diferenças que vão além das diferenças econômicas, como é o caso dos alunos público-alvo da Educação Especial. Em uma justiça que considera a identidade, o currículo, as metodologias pedagógicas e a prática educativa parcialmente diferenciadas, a fim de favorecer os alunos, conforme sua identidade cultural, sem, no entanto, perder de vista a justiça presente na igualdade de tratamento.
- 6) Justiça no momento da inserção na vida fora da escola: só cabe fazer entre estudantes nas mesmas condições de saída do sistema educacional. O direito da igualdade, nesse caso, deve ser cumprido no âmbito concreto. No caso de pessoas com deficiência, muitas vezes são relegados ou desvalorizados em determinados postos de trabalho, reforçando a desigualdade.

A justiça, portanto, é complexa e precisa considerar diferentes esferas e momentos. Por isso, ao examinar uma política, é preciso um olhar atento aos contextos onde estão colocadas em práticas, bem como as transformações que ela pode causar nesses espaços. Contudo, a justiça social sempre será um dos componentes óbvios do processo político (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), mesmo quando não explicitada pelos atores políticos. Assim sendo, as análises realizadas no capítulo quatro, consideram, em primeiro lugar, o contexto onde a política é colocada em prática, para então concluir se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva trouxe efeitos nos parâmetros de oportunidade e justiça social.

### **3 TRAJETÓRIA E CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA: ONDE ESTA TESE SE ENCONTRA NA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS**

Inicialmente, é importante ressaltar que, os efeitos/resultados estão entre um dos contextos da abordagem do ciclo de políticas<sup>25</sup>, elaborada por Bowe e Ball

---

<sup>25</sup> Título original: *Policy cycle approach*.

(BOWE et al., 1992; BALL, 1994). Essa abordagem pode ser considerada uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são realizadas, segundo Ball (MAINARDES; MARCONDES, 2009), um método de análise das políticas, que, conforme Mainardes e Gandin (2013) adota uma orientação pós-estruturalista<sup>26</sup>.

Bowe et al. (1992) caracterizaram o processo político de forma contínua e composta por três arenas: 1) política proposta – referente à política oficial e suas intenções; 2) política de fato – referente aos textos políticos e legislativos; e, por fim, a 3) política em uso – referente aos discursos e práticas institucionais emergentes do processo de implementação da política<sup>27</sup> (MAINARDES, 2006; 2007). Observando que essa estrutura inicial apresentava certa rigidez indesejável para delinear o ciclo de políticas, comprometendo assim a concepção do ciclo contínuo de políticas, os autores Stephen Ball e Richard Bowe romperam com essa noção e apresentaram uma versão mais refinada do ciclo de políticas, na obra *Reforming education and changing schools*, publicada em 1992.

Nessa obra, os autores elaboraram uma perspectiva contínua, atemporal e não linear de três contextos do processo de formulação. A tentativa em elaborar uma abordagem dinâmica era desviar dos modelos de análise em políticas educacionais que separam as fases de formulação e implementação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012; 2016; MAINARDES, 2006), pois ignoram que a política é um processo em que os profissionais atuam nas escolas por meio de interpretações ativas, resultando, às vezes, em algo bem diferente do que foi escrito.

Assim, os autores propuseram um ciclo contínuo formado de três contextos: o contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática. Esses contextos se conectam entre si, estão interrelacionados e representam arenas de disputa e embates (BOWE et al., 1992). Em 1994, no livro *Education reform: a critical and post-structural approach*, Ball expandiu o ciclo de políticas acrescentando outros dois contextos ao referencial original: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. Entretanto, esses dois últimos contextos não estão isolados. O contexto dos resultados, em grande parte, é uma extensão do próprio contexto da prática. E o contexto da estratégia política pode ser agregado ao contexto de influência, porque o pensar sobre as políticas e o discurso delas pode

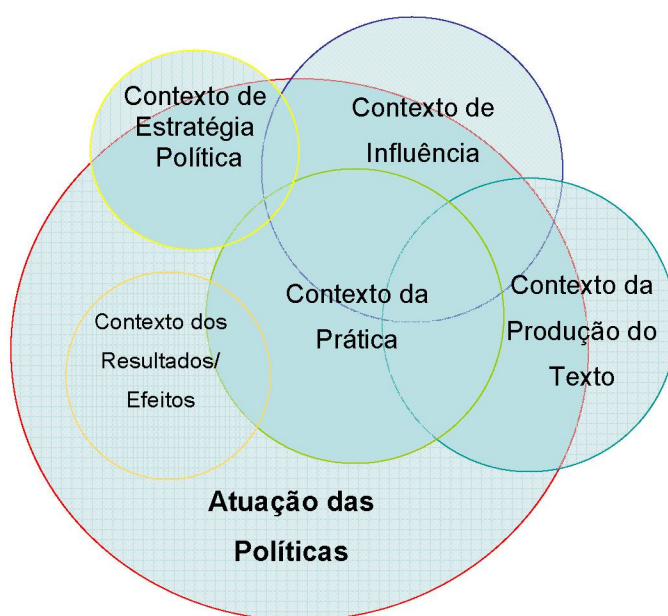
---

<sup>26</sup> Em trabalhos recentes, Ball tem assumido um referencial ontologicamente flexível e epistemologicamente pluralista.

<sup>27</sup> Os termos empregados no texto original são: *intended policy* (política proposta), *actual policy* (política de fato) e *policy-in-use* (política em uso).

ser modificado pela ação da mesma. Dessa forma, o ciclo de políticas é um método de pensar como se dá a tradução da política em prática, ou seja, o processo de atuação, a efetivação da política na prática, e, por consequência, seus efeitos, conforme a Figura 1:

FIGURA 1 – ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS: CONTEXTOS DO PROCESSO DE ATUAÇÃO POLÍTICA



FONTE: A autora (2017).

Por meio da Figura 1 é possível compreender que o contexto dos resultados/efeitos da política emerge do contexto da prática, todavia, são sentidos nos padrões sociais de acesso, oportunidade e justiça. De qualquer forma, todos os contextos estão inter-relacionados pelo campo da atuação das políticas.

O contexto de influência compreende a fase em que as políticas são concebidas, na qual se dão as disputas dos diversos grupos, tanto daqueles que estão no poder quanto daqueles que não estão. Ele expressa os interesses e ideologias dos grupos em busca de legitimar seus discursos, para assim, exercer influências nas esferas públicas. Os discursos podem receber apoio ou podem ser desafiados por diferentes grupos.

Importante dizer que, que nessa esfera ocorre as influências globais e internacionais e podem ser percebidas em um conjunto de arenas públicas mais formais, como, por exemplo, comissões e grupos representativos, que podem ser palco de articulação de influência (MAINARDES, 2006; 2007). As influências globais também ocorrem por meio de patrocínios de agências multilaterais (como, por exemplo, o Banco Mundial), que contribuem para a criação de políticas nacionais. Ainda assim, não se pode desconsiderar que, para os autores, mesmo os discursos globais, estão sujeitos ao processo interpretativo no contexto nacional.

É também no contexto de influência que são definidos os conceitos-chave que farão parte do vocabulário que mais tarde serão veiculados na mídia em massa, presente nos discursos oficiais, do mesmo modo, nos discursos daqueles que se ocupam com a política na prática. Assim, a análise desse contexto requer reflexões profundas sobre os aspectos conceituais, históricos, discursivos e interpretativos da política (MAINARDES; GANDIN, 2013).

O segundo contexto possui relação simbiótica com o contexto de influência. Destarte, enquanto o primeiro está relacionado com os interesses mais estreitos e ideologias mais dogmáticas, os textos políticos geralmente se apresentam articulados com a linguagem do interesse público mais geral (MAINARDES, 2006, p. 52). Bowe e Ball (1992) denominam esse segundo contexto de produção de texto, sendo esse, a etapa em que os textos da política são formulados (documentos, leis, discursos). Os textos políticos são resultado de disputas e acordos de diferentes grupos, mas a política não resulta apenas de um momento legislativo. Assim, entendendo-se que os textos políticos representam a política, eles devem ser compreendidos em seus contextos, ou seja, em seu tempo e local. E, representando a política, eles podem possuir várias formas, tais como textos escritos, comentários e pronunciamento oficiais. Logo, podem ser claros e coerentes, ou contraditórios (MAINARDES, 2006, p. 52). Para Ball (1994) a política como discurso estabelece alguns limites sobre o que é permitido pensar e a dominação de um sobre outros, enquanto que a política como texto enfatiza que o controle está nas mãos do leitor.

Ainda para Mainardes e Gandin (2013), análise do contexto da produção do texto requer do pesquisador uma compreensão crítica dos textos a fim de perceber suas ideologias, as relações de poder, seus autores, influenciadores e redes de influência envolvidas em sua elaboração.

O terceiro contexto, o contexto da prática, é aquele em que os textos e discursos são (re) interpretados, recriados, ou seja, traduzidos pelos sujeitos que estão diretamente responsáveis pela implementação da política e que podem modificar aspectos da mesma. De acordo com Ball e Bowe (1992), é nesse contexto que a política está sujeita à interpretação e recriação, o que pode causar um afastamento entre o sentido proposto à política oficial, uma vez que os sujeitos realizam uma leitura ativa das políticas e estão atuando em um contexto específico, marcado por condições objetivas (infraestrutura, condições de trabalho, etc.).

Esse contexto específico, segundo a teoria da atuação das políticas, não pode ser ignorado em uma análise da política quando colocada em prática, já que as razões objetivas causam entraves e limitações para a prática pedagógica. É nele, também, que a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original (MAINARDES, 2006). Na prática, todo documento político sofre tradução, uns mais e outros menos, e essa tradução acontece para que esse tipo de texto ocorra dentro do possível na sua execução, considerando seus múltiplos fatores de adaptação e reinterpretação do texto: realidade socioeconômica; participação e envolvimento dos gestores, professores e comunidade escolar no delineamento da política, entre outras condições não expressas por um texto político, mas reais na prática escolar.

Os textos políticos são apenas pontos de partida da política, enquanto que o contexto da prática é complexo, dinâmico e multifacetado. Para Ball, “a prática é sofisticada, contingente, complexa e instável” (BALL, 1994, p. 10). Nele, os sujeitos realizam inúmeras alterações e adaptações que, em essência, constituem a política efetivamente implementada e que pode diferenciar-se da política inicialmente pensada no contexto da produção do texto.

Desse modo, a ideia de que as políticas têm efeitos quando colocadas em prática, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada. E é isso que o contexto dos resultados ou efeitos compreende. Nesse contexto, a análise deve estar voltada para o impacto da política e das interações com desigualdades existentes (MAINARDES, 2006).

Ball (1994) divide os efeitos de uma política em duas categorias – gerais e específicos. Os efeitos gerais de uma política “tornam-se evidentes quando aspectos específicos da mudança e conjuntos de respostas (observados na prática) são agrupados e analisados” (MAINARDES, 2006, p. 98). Estudos de casos particulares



ou, estudos de um texto político apenas, podem negligenciar os efeitos gerais de uma política na prática por analisar um impacto muito particular. Assim os efeitos da política não podem ser tomados de modo isolado, visto que, os efeitos gerais envolvem um conjunto de diferentes políticas.

O contexto dos resultados ou efeitos apresenta ainda outra distinção – efeitos de primeira ordem e de segunda ordem: a) os efeitos de primeira ordem referem-se a mudanças na prática ou na estrutura e são evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo; b) os efeitos de segunda ordem referem-se aos efeitos dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social (MAINARDES, 2006, p. 55). Os efeitos/resultados de uma política para Ball (1994) ocorrem no âmbito do sistema, além de propulsionar impactos na ordem social. Sendo assim, a análise dos efeitos/resultados da política vai além dos lugares específicos onde são colocadas em ação, pois, atingem também, os padrões e concepções sociais.

O quinto e último contexto da Abordagem do Ciclo de Políticas é o contexto da estratégia política. Esse contexto busca identificar as atividades sociais e políticas necessárias para lidar com as desigualdades criadas e reproduzidas pela política em ação (MAINARDES, 2006a). Para Ball (1994) o conjunto de estratégias políticas para lidar com as desigualdades é o encargo da política social crítica.

A abordagem do ciclo de políticas tem demonstrado ser um bom instrumento analítico das políticas educacionais brasileiras<sup>28</sup>, principalmente na superação de alguns binários presentes em pesquisas políticas.

Para Ball (2011) as pesquisas podem: 1) teorizar as políticas fora do contexto e concluir que o problema está no professor ou na escola e nunca nas políticas; 2) focar exclusivamente em apenas uma política, ignorando o conjunto de políticas, por vezes até contraditórias, que os professores e as escolas precisam lidar; 3) tratar as políticas como claras e coerentes, assim, devem ser realizadas da mesma maneira em todos os lugares; 4) não apresentar aspectos históricos, e por se concentrarem em períodos limitados de tempo não dão sentido de mudança, de processo; 5) não localizar as políticas em um quadro que ultrapasse o contexto local,

---

<sup>28</sup> A esse respeito, ver: a lista de teses, dissertações e outras publicações que utilizam o ciclo de políticas, GPPEPE (2017), capítulo de Mainardes e Gandin (2013) e ainda o trabalho de Lopes e Macedo (2011).

ou nacional, ou seja, concentram-se em algum nível sem relacionar contextos locais com contextos macro (BALL, 2011, p. 36-41).

Em suma, a pesquisa crítica que utiliza a abordagem do ciclo de políticas, como referencial analítico deve considerar a política educacional no contexto mais amplo de políticas sociais, uma vez que o processo político é multifacetado e dialético (MAINARDES, 2006, p. 99). Segundo Mainardes (2006) alguns autores ingleses como Lingard (1993, 1996), Hatcher e Troyna (1994) apontam a necessidade de uma teoria de Estado mais clara e sofisticada na Abordagem do Ciclo de Políticas. Contudo, em uma perspectiva pós-estruturalista, a abordagem oferece instrumentos para uma análise suficientemente crítica dos processos políticos, desde os contextos mais amplos até os efeitos políticos em grupos específicos.

Silva e Silva (2014), afirmam que grande parte das pesquisas (teses e dissertações) concentram-se apenas nos três contextos primários, ou ainda, focalizam em um ou dois contextos apenas. Todavia, a proposta da abordagem é a análise de um ciclo político contínuo que ainda é uma carência nas pesquisas que utilizam a Abordagem do Ciclo de Políticas.

Necessário dizer que, embora aqui se restrinja apenas a análise do contexto dos resultados e efeitos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), parte-se do princípio de que os contextos anteriores já foram analisados por ocasião da pesquisa de Mestrado da autora - e que serão observados nas próximas seções, sendo, a presente pesquisa, continuidade da análise dessa política em outro contexto.

### 3.1 ANÁLISE DOS TRÊS CONTEXTOS PRIMÁRIOS: PRINCIPAIS APONTAMENTOS

No ano de 2010, ao ingressar no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), na linha de pesquisa *História e Políticas Educacionais*, a autora debruçou-se em investigar como a política de inclusão de alunos com necessidades especiais<sup>29</sup> era colocada em ação nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa – PR. Na ocasião, os objetivos da

---

<sup>29</sup> Nomenclatura utilizada na época para designar os estudantes público-alvo da Educação Especial.

pesquisa eram: a) Investigar a política de inclusão da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa, buscando compreendê-la em seus diferentes contextos (contexto de influência, contexto da produção do texto e contexto da prática); e b) Analisar a trajetória histórica da Educação Inclusiva, com especial referência às alternativas recentes que vêm sendo discutidas e colocadas em ação. Realizou-se então, observações participantes em classes regulares de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa, no segundo semestre do ano de 2010. Além das observações, foram realizadas entrevistas com gestoras, pedagogas e professoras das Escolas, com o intuito de perceber as traduções e interpretações da política inclusiva no contexto da prática, por diferentes sujeitos.

Em 2012, foi concluído a Dissertação de Mestrado intitulada *A Política de Inclusão em questão: uma análise em Escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa – PR*, sendo que, para a análise, a pesquisa fundamentou-se na abordagem do ciclo de políticas formulada por Bowe (et al. 1992) e Ball (1994), apenas em seus três contextos primários.

Na ocasião, como a PNEEPEI (2008) ainda era uma política relativamente nova, a investigação procurou-se perceber como essa política estava sendo implementada nas escolas municipais de Ponta Grossa, e, como eram as principais dificuldades e os desafios quando colocada em ação no contexto da prática.

Necessário dizer que, na ocasião da produção da Dissertação, além do aspecto do tempo de realização da pesquisa (dois anos), a adoção da perspectiva inclusiva pela Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa era recente, dessa maneira, ainda era difícil perceber seus efeitos/resultados. Assim, a opção foi restringir a análise da PNEEPEI aos três contextos primários, desconsiderando-se os outros dois contextos, a saber: o contexto de resultados/efeitos da política e o contexto da estratégia política.

Organizada estruturalmente pela Abordagem do Ciclo de Políticas, a Dissertação analisou no contexto de influência as principais influências internacionais (Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiências – 1975; Declaração Mundial sobre Educação para Todos – 1990; Declaração de Salamanca – 1994), nacionais (iniciativas isoladas – 1854 a 1956; iniciativas oficiais de âmbito nacional, expressas pelas Campanhas – 1957 a 1993; Centro Nacional de Educação Especial (CENESP); Secretaria de Educação Especial (SESPE); Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE); Secretaria de Educação Continuada,

Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI); Diretoria de Políticas de Educação Especial) e locais (Centro Municipal de Diagnóstico e Atendimento (CEMDA); Núcleo de Estudos em Educação Especial; Equipe de Educação Inclusiva) para construção da perspectiva inclusiva nesses âmbitos.

No contexto de produção do texto foram analisados os textos políticos em âmbito nacional (Política Nacional de Educação Especial - 1994; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - 2008), além de textos políticos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa – PR (Diretrizes Curriculares – Ensino Fundamental; entrevista com a Secretária Municipal de Educação), e, por fim, no contexto da prática foram utilizadas como estratégia de coleta de dados as observações participantes e as entrevistas em duas escolas do município de Ponta Grossa: na Escola Alfa e na Escola Beta.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com gestoras, pedagogas e professoras das Escolas Alfa e Beta [Escola Alfa – Diretora Inês; Pedagoga Maria; Professora Denise (1º ano do 1º ciclo); Professora Silvia (de apoio à inclusão); Professora Carla (2º ano do 1º ciclo); Professora Marta (de apoio à inclusão); Escola Beta – Diretora Beatriz; Pedagoga Gabriela; Professora Lara (da SRM); Professora Maria Rita (3ºano do 1º ciclo); Professora Ivone (de apoio à inclusão)].

Já, as observações foram realizadas ao longo do segundo semestre do ano de 2010 e tiveram por objetivo, identificar como a proposta de Educação Inclusiva estava sendo realizada no contexto da prática, nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa – PR. Embora as observações fossem na SRM e nas classes comuns como um todo, uma atenção especial foi dada aos estudantes público-alvo da Educação Especial, cujas características são apresentadas no Quadro 2 a seguir:

QUADRO 2 - CATEGORIZAÇÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS<sup>30</sup> MATRICULADOS NAS CLASSES REGULARES E SRM OBSERVADAS

Sujeitos	Tipo de necessidade	Cenários observados
Escola Alfa		
Laura	Deficiência Intelectual – DI desencadeada pela Síndrome de Down	Classe Regular 2º ano do 1º ciclo
Karine	Deficiência Intelectual – DI desencadeada pela Síndrome de Down	
Diogo	Deficiência Intelectual – DI	Classe Regular 1º ano do 1º ciclo
Escola Beta		
Bianca	Com diagnóstico de deficiência intelectual – DI, agravada por transtorno global do desenvolvimento – TGD.	Classe Regular 3º ano do 1º ciclo e SRM
Bárbara	Com diagnóstico de deficiência intelectual – DI.	
Luiza	com diagnóstico de deficiência intelectual – DI	
Emanuel	Com diagnóstico de deficiência auditiva – DA, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH e Transtorno de Conduta leve – TC leve.	

FONTE: A autora (2018) adaptada de Joslin (2012, p. 59).

Nesse quadro, é possível perceber que foram observadas crianças com diferentes deficiências e em diferentes classes. Os nomes utilizados na Dissertação, das escolas, das equipes gestoras, das professoras e das crianças são fictícios, a fim de preservar suas identidades. As classes e os estudantes apresentados no Quadro 2 foram selecionados pelas diretoras das Escolas Alfa e Beta no ano de 2010. Vale ressaltar que, as escolas observadas foram selecionadas pela coordenadora do Ensino Fundamental da SME, na gestão 2009/2012. Optou-se por

<sup>30</sup> Preservou-se a nomenclatura utilizada na época, uma vez que o Quadro foi retirado e adaptado da Dissertação (JOSLIN, 2012).

apresentar esse quadro, porque os estudantes apresentados foram participantes também no presente trabalho.

Em síntese, os principais apontamentos<sup>31</sup> realizados na Dissertação (JOSLIN, 2012) foram:

- a) As escolas, os gestores escolares e os professores trabalham com diferentes políticas, além da política de inclusão; enquanto o pesquisador de políticas concentra-se, em geral, apenas em uma. No entanto, a política de inclusão pode ser considerada como uma das mais desafiadoras políticas, uma vez que causa um impacto no trabalho docente, no planejamento, na organização do trabalho pedagógico na sala de aula, entre outros aspectos.
- b) Ao observar o contexto da prática nas escolas municipais da Rede de Ensino de Ponta Grossa – PR, foi possível perceber que cada escola e cada ator da política respondem de uma maneira à política de inclusão. Foi possível perceber isso na Escola Alfa, onde foram observadas duas turmas diferentes na mesma escola. Ainda que a escola, representada pela equipe gestora, possuísse uma concepção acerca da inclusão – nesse caso, uma postura favorável, porém consciente das dificuldades – as professoras da classe de 1º ano do 1º ciclo realizaram suas traduções diferentemente das professoras da classe de 2º ano do 1º ciclo para colocar a política de inclusão em prática. Constituem exemplo disso as tentativas das professoras Denise e Silvia de incluir o aluno Diogo, propondo ao menino as mesmas atividades que propunham para toda a turma, as quais ele realizava em um tempo e ritmo próprios. É importante ressaltar que, em uma classe de 1º ano, os conteúdos podem favorecer o acesso ao currículo aos alunos com necessidades educacionais especiais, desde que os professores busquem realizar adaptações curriculares e processos de diferenciação de tarefas para os alunos com necessidades educacionais especiais e mesmo para alunos que necessitem de maior tempo para apropriação do conhecimento.
- c) Na classe de 2º ano do 1º ciclo da mesma escola, havia uma tentativa maior em adaptar o currículo de acordo com as necessidades educacionais especiais apresentadas por Laura e Karine. Na busca por garantir uma aprendizagem significativa para as alunas, as professoras Carla e Marta propunham, na maior parte do tempo, atividades diferenciadas. As alunas sentiam-se parte integrante da turma, embora estivessem sentadas no fundo da sala. A principal queixa das professoras, em especial, das professoras Carla e Marta, era a falta de apoio da Secretaria de Educação com relação às dificuldades que necessitavam enfrentar na prática pedagógica cotidiana.
- d) Diferentemente da Escola Alfa, a Escola Beta possuía outras concepções acerca da política de inclusão. Nessa escola, a dificuldade apresentada pela professora da classe regular era compreender qual o real papel da escola para os alunos com necessidades educacionais especiais. Para a professora Maria Rita, seu trabalho com os demais alunos era prejudicado com a presença das alunas Bianca, Bárbara e Luiza na classe, especialmente nas atividades. Para a diretora Beatriz, a falta de instrução e apoio específico para as professoras do 3º ano do 1º ciclo tornava o trabalho com as alunas com NEE muito difícil. Por isso, a professora Maria Rita e os demais alunos da classe procuravam ignorar a presença da

---

<sup>31</sup> Trechos retirados das considerações finais da Dissertação *A política de inclusão em questão: uma análise em escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa – PR.* (JOSLIN, 2012).

professora Ivone com as alunas com necessidades educacionais especiais, a fim de não prejudicar o andamento de suas atividades.

e) Na sala de recursos multifuncionais, a professora Lara, amparada por recursos e tecnologias assistivas, tentava garantir, de certa forma, o direito à educação desses alunos com NEE. Ainda que muito distantes e desvinculadas das práticas e das aprendizagens da classe regular, as adaptações curriculares realizadas por essa professora sinalizavam uma busca de êxito na aprendizagem de tais alunos

f) Um dos fatores bastante destacados pelas professoras como um fator que dificultava a inclusão era a falta de preparo e de formação para trabalhar com os alunos com necessidades educacionais especiais na classe regular. Glat e Pletsch (2011) apontam que o suporte dado aos professores é um fator imprescindível para consolidação do processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

g) Foi possível perceber entre os professores da classe regular e professores de apoio à inclusão um reconhecimento de que a diversidade apresentada nas classes regulares demandava uma adaptação do currículo comum, ainda que demonstrassem dificuldades de viabilizar essa necessidade.

h) Por fim, cabe esclarecer que a inclusão na Rede Municipal de Ponta Grossa – PR está em processo de desenvolvimento. Por meio das observações, foi possível averiguar que o acesso à escola nem sempre é a garantia do direito à educação. Foi possível perceber, por exemplo, um forte incentivo do Governo Federal e da Secretaria Municipal de Educação em promover uma escola de qualidade, com recursos tecnológicos, atendimentos educacionais especializados, acessibilidade estrutural, etc. Esse incentivo, no entanto, pelo menos na fase inicial da política de inclusão, foi uma condição necessária, mas não suficiente para satisfazer o direito à educação dos alunos com necessidades educacionais especiais e os demais alunos da classe. Uma das razões disso é o fato de que a política de inclusão é altamente complexa.

Por tratar-se de um processo que estava em fase inicial, a Dissertação contribuiu para identificar, naquele momento, que a inclusão dos alunos público-alvo da educação especial na escola regular constituía-se em uma inclusão frágil, instável, marginal (MARTINS, 1987). Embora esses alunos tivessem a garantia da matrícula, muitas estratégias eram criadas para pôr a política em ação no contexto específico, marcado por condições objetivas (infraestrutura, condições de trabalho, formação, etc.) que causavam entraves e limitações na prática pedagógica.

No trabalho final de Dissertação, concluiu-se que, embora houvesse o esforço em incluir todos os estudantes, nenhuma escola tinha uma inclusão totalmente satisfatória, sendo que algumas práticas se aproximavam mais de um modelo inclusivo, como a Escola Alfa, por exemplo, enquanto outras estavam mais distantes de serem inclusivas. Isso porque a política não era algo que pudesse ser

aplicado ou efetivado, mas sim, interpretada e ajustada por professores e gestores conforme o contexto onde seria posta em ação.

Diante do contexto exposto, neste trabalho propôs-se o retorno<sup>32</sup> à Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa – PR, com o propósito de perceber quais foram os impactos que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva causou nas Escolas Alfa e Beta e na rede como um todo, além de observar como a Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa – PR, em consonância com as propostas do Ministério da Educação naquele momento, incentivaram a matrícula do público-alvo da Educação Especial, em escolas comuns, e, como esse processo contribuiu para a elevação nos padrões de acesso, oportunidade e justiça social.

### 3.2 METODOLOGIA PARA ANÁLISE DO CONTEXTO DOS RESULTADOS E EFEITOS DA POLÍTICA

Esta é uma pesquisa, como já afirmado anteriormente, *follow-up* (de acompanhamento), que tem como pretensão, perceber os efeitos gerados pela atuação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) em escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa – PR. Contudo, para definirem-se conclusões sobre os efeitos das políticas, fazem-se necessários dados longitudinais “[...] que permitam comparações de peso sobre os efeitos das políticas” (BALL, 2011, p. 39). Se a pesquisa perde o sentido de tempo, dificilmente poderá inferir análises sobre impactos. Para Ball (2011, p. 38), “[...] a ‘abordagem da trajetória’ capta as formas pelas quais as políticas evoluem, se modificam e decaem ao longo do tempo e do espaço, assim como suas incoerências”.

Assim sendo, para percepção da trajetória da PNEEPEI (2008) em escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa, bem como em alunos público-alvo da Educação Especial, recorreu-se a observações, entrevistas e análises realizadas

---

<sup>32</sup> *Após sete anos.* Este é um espaço de tempo importante. Ainda que, as iniciativas de uma educação inclusiva tenham iniciado anteriormente ao ano de 2010 no município de Ponta Grossa – PR, os dados comparados, por exemplo, no capítulo 4, encontram-se nesse espaço de tempo: entre 2010 – ocasião da pesquisa de Mestrado no contexto da prática e, 2017 – ocasião da pesquisa de Doutorado, no contexto da prática.



em 2010, conforme apresentado na seção anterior para traçar comparações suficientes para percepção dos efeitos dessa política.

A análise do contexto dos efeitos/resultados das Políticas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa é complexa já que a apreensão dos resultados/efeitos, como dito anteriormente, só é possível se considerarmos dados longitudinais que permitam comparações de peso (BALL, 2011, p. 39). Para apreensão do contexto dos efeitos de uma política, se faz necessária a análise de dados estatísticos, avaliação do desempenho de alunos, entrevistas, entre outros dados, considerando as dimensões contextuais da política no contexto da prática.

Para alcançar tais pretensões, a análise dos resultados/efeitos das Políticas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ocorreu em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa, no Paraná. Esse município está localizado no centro do Estado do Paraná, distante 103 quilômetros da capital Curitiba, com uma população estimada em pouco mais de 340.000 habitantes.

Conforme dados da SME e do Ideb, a Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa possui 58 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), com 9.904 alunos matriculados e 84 escolas de Ensino Fundamental, com 21.017 alunos matriculados. Desses 8.846 alunos são atendidos em período integral. Assim, no ano de 2017 a rede possui 30.921 alunos.

Em agosto de 2015, a Secretaria Municipal de Educação inaugurou o Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE), que visa atender especificamente o público-alvo da educação especial, bem como alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Epilepsia ou Distúrbios de Aprendizagem; assim como, realizar o acompanhamento escolar desses alunos na Rede Municipal de Ensino. Esse Centro conta com profissionais das áreas de psicologia, psicopedagogia, neuropsicopedagogia e assistência social. É no CMEE que as professoras das Salas de Recursos Multifuncionais das escolas da rede recebem formação. No ano de 2017, a rede municipal contava com 42 SRM.

Sendo a Escola Alfa e a Escola Beta parte dessa Rede de Ensino, nessas instituições foram observados os impactos das Políticas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, justamente porque essas foram as escolas observadas no contexto da prática na pesquisa de Mestrado (JOSLIN, 2012), indicadas pela secretária municipal de educação da época (gestão 2009-2012).

Como o cerne desta pesquisa está em perceber esses efeitos na elevação, ou não, dos índices de acesso, oportunidade e justiça, os estudantes público-alvo da educação especial, que estavam matriculados na Escola Alfa e na Escola Beta no ano de 2010, também fizeram parte desta pesquisa, ainda que, hoje, sejam egressos da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa. Nesse aspecto, considera-se que a análise se torna ainda mais relevante, pois possibilita perceber os efeitos, não apenas nos atores da política (gestores e professores), mas, também, para os estudantes.

Para contextualizar a análise, lícito será discorrer, sobre os efeitos de primeira ordem e efeitos de segunda ordem.

No contexto dos resultados há efeitos de primeira ordem, referentes a mudanças na prática ou na estrutura e são evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo (MAINARDES, 2006a). Para análise das mudanças estruturais fez-se necessário uma ampla coleta de dados contextualizados de cada escola. Assim, as informações foram coletadas junto à secretaria de cada escola, via Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE<sup>33</sup>), e via relatórios e ofícios arquivados por cada secretaria. Os dados não encontrados nas secretarias das escolas foram coletados na Secretaria Municipal de Educação (SME) de Ponta Grossa – PR.

Outra fonte de dados foi a utilização de entrevistas semiestruturadas com as equipes gestoras e professoras das Escola Alfa e Beta (conforme Apêndices C, D e E). As entrevistas foram planejadas para serem gravadas e transcritas. Para isso, foi levado, antecipadamente, o roteiro de entrevista a todos os participantes.

As entrevistas foram realizadas no primeiro semestre do ano de 2017 e, sequencialmente transcritas. Os atores da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa entrevistados foram:

- a. Equipe gestora do Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado: Coordenadora e Assessora Pedagógica do CMAEE<sup>34</sup>
- b. Diretora da Escola Alfa;

---

<sup>33</sup> O Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE) é um “Sistema de Informações” desenvolvido com a finalidade principal de racionalizar as atividades burocráticas da secretaria da escola. Atualmente é composto pelo Sistema Escola Web, Sistema Seja e um Banco de Dados Central que armazena os dados gerados pelas escolas. O SERE é utilizado por todas as escolas estaduais, praticamente pela totalidade das escolas municipais e muitas escolas privadas do Estado do Paraná. As que utilizam o SERE têm seus dados importados para o Sistema Educacenso – Censo Escolar, evitando o “retrabalho” no cadastramento dos alunos e no registro dos dados de movimentação e rendimento escolar. Texto e outras informações (BRASIL. Secretaria da Educação, 2017).

<sup>34</sup> A coordenadora e a assessora pedagógica do CMAEE concederam entrevista juntas.

- c. Diretora da Escola Beta;
- d. Pedagoga da Escola Alfa;
- e. Pedagoga da Escola Beta;
- f. Professora de Atendimento Educacional Especializado - AEE na Sala de Recursos Multifuncionais - SRM da Escola Alfa;
- g. Professora de Atendimento Educacional Especializado - AEE na Sala de Recursos Multifuncionais - SRM da Escola Beta;
- h. Tutora<sup>35</sup>/Auxiliar de Inclusão<sup>36</sup> da Escola Alfa;
- i. Tutora/Auxiliar de Inclusão da Escola Beta;
- j. Professora da classe regular da Escola Beta.

Os atores entrevistados nesta pesquisa, em sua maioria, foram entrevistados no ano de 2010, por ocasião da pesquisa de mestrado. Como essa é uma pesquisa que considera o fator longitudinal, foi de grande relevância entrevistá-los novamente em 2017, com o objetivo perceber os efeitos de primeira ordem que a PNEEPEI (2008) no contexto local. O (QUADRO 3), mostra os profissionais entrevistados em 2010, por ocasião da pesquisa de mestrado e em 2017 para construção deste estudo.

QUADRO 3 - PROFISSIONAIS ENTREVISTADOS NAS PESQUISAS: PARALELO ENTRE AS ENTREVISTAS REALIZADAS EM 2010 E AS ENTREVISTAS REALIZADAS EM 2017

Profissionais entrevistados	Foi entrevistado em 2010?	Foi entrevistado em 2017?
<b>Escola Alfa</b>		
Inês – diretora	X	X
Maria – pedagoga	X	
Lídia – pedagoga		X
Denise – professora do 1ºano do 1º ciclo	X	
Ísis – profesora do 1ºano do 1º ciclo		X

<sup>35</sup> Nomenclatura utilizada pelo Instrução Normativa 008/2013 vigente até o ano de 2016, revogada pela instrução normativa nº 001 de 2017, que substitui a nomenclatura *Tutor* por *Auxiliar de Inclusão*.

<sup>36</sup> Auxiliar de Inclusão é um/a profissional de apoio, que atua no contexto da sala de aula onde há alunos com deficiência, nos âmbitos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º ao 5º Ano) e da Educação de Jovens – Fase I do Ensino Fundamental, na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa conforme instrução normativa nº 001 de 2017, disponível em: <<http://sme.pontagrossa.pr.gov.br/galeria.php?idpagina=40>>. Acesso em: 03 abr. 2017.

Silvia – professora de apoio à inclusão em 2010 / professora de classe regular em 2017	X	X
Carla – professora do 2º ano do 1º ciclo	X	Migrou para a iniciativa privada
Marta – professora de apoio à inclusão em 2010 / professora da SRM em 2017	X	X
<b>Escola Beta</b>		
Beatriz – diretora	X	X
Gabriela – pedagoga	X	
Márcia – pedagoga		X
Lara – professora da SRM	X	X
Maria Rita – professora do 3º ano do 1º ciclo	X	X
Ivone – professora de apoio à inclusão em 2010	X	
Cláudia – Auxiliar de Inclusão		X

FONTE: A autora (2017).

Por meio do Quadro 3 é possível perceber que as diretoras das Escolas Alfa e Beta permaneceram na gestão das escolas de 2010 a 2017. Entretanto o quadro de pedagogas mudou. Já, as professoras, na maioria, permanecem nas escolas, embora em funções diferentes, especialmente na Escola Alfa.

Entrevistar as mesmas profissionais após sete anos contribuiu para a construção de um panorama dos efeitos/resultados no contexto local. Contudo, aquelas que trabalham na Rede Municipal de Ensino a pouco tempo, como a auxiliar de inclusão Cláudia, que iniciou em 2017, trouxeram poucas contribuições em aspectos temporais.

No que concerne aos efeitos de segunda ordem, pode-se dizer que esses são fundamentais para compreensão do contexto dos efeitos/resultados de uma política. Esses efeitos referem-se ao impacto que as mudanças de primeira ordem causam nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social (MAINARDES, 2006).

O desafio aqui é considerar, não apenas os efeitos das políticas sobre as coletividades sociais, mas “capturar a interação complexa de identidades, interesses, coalizões e conflitos nos processos e atos das políticas” (BALL, 2011, p. 47). Para tanto, seguida de uma profunda reflexão de questões conjunturais, a coleta de dados desses efeitos deu-se através de uma busca dos estudantes público-alvo da educação especial observados na pesquisa em 2010, com a

finalidade de compreender as implicações das políticas de educação especial na perspectiva inclusiva na trajetória escolar, além de observar se as condições de acesso e oportunidade se efetivam.

Porém, os estudantes participantes da primeira pesquisa de mestrado de 2010, no ano de 2017 já não se encontravam mais matriculados na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa. Dessa maneira, devido a necessidade de saber quais permaneceram no sistema escolar e quais não, buscou-se, via Sistema Estadual de Registro Escolar – SERE, e apoio das secretárias da Escola Alfa e da Escola Beta, realizar o levantamento daqueles que concluíram os anos iniciais do Ensino Fundamental e em quais escolas estavam matriculados, conforme Quadro 4.

QUADRO 4 - CATEGORIZAÇÃO E MATRÍCULAS NOS ANOS DE 2010 E 2017 DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL ENVOLVIDOS NA PESQUISA

Estudantes público-alvo da EE	Tipo de necessidade	Contextos observados em 2010	Contextos onde estão matriculados em 2017
Laura	Deficiência Intelectual – DI	Escola Alfa Classe Regular	Evadiu-se no 5º ano e não possui matrícula ativa
Karine	DI	2º ano do 1º ciclo	Colégio Estadual A (Campo Largo/PR) – 7º ano do EF
Diogo	DI	Escola Alfa Classe Regular 1º ano do 1º ciclo	Escola Estadual B – 7º ano do EF
Bianca	DI, agravada por transtorno global do desenvolvimento - TGD	Escola Beta Classe Regular 3º ano do 1º ciclo e SRM	Colégio Estadual C – 1º Ano do EM
Emanuel	Deficiência auditiva - DA, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDAH e Transtorno de Conduta leve - TC leve		Colégio Estadual C – 1º Ano do EM

Bárbara	DI		Colégio Estadual D - 6º ano do EF
Luiza	DI		Colégio Estadual E – 8º ano do EF

FONTE: A autora (2017).

É possível perceber que as trajetórias de cada estudante nos últimos sete anos foi diferente, ainda que alguns possuam o mesmo ponto de partida. Isso leva a refletir que, ainda que a oportunidade de matrícula seja garantida a todos, observa-se que há disparidade da progressão de ano de alguns alunos e a evasão escolar de outros, o que confirma a falácia da ideologia da igualdade de oportunidades denunciadas por Crahay (2000) e Dubet (2004). Para Crahay, “a igualdade de oportunidades morreu; há que trabalhar no estabelecimento de uma justiça corretiva na escolaridade básica” (CRAHAY, 2000, p. 418).

Para acompanhamento dessa trajetória foram realizadas entrevistas semiestruturadas, conforme apêndice, no segundo semestre de 2017, com os profissionais que atuavam nas escolas e colégios estaduais no ano de 2017 onde esses estudantes estavam matriculados, conforme Quadro 5.

QUADRO 5 - PROFISSIONAIS ENTREVISTADOS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA – PR

<b>Estudantes público-alvo da EE</b>	<b>Contextos onde estão matriculados em 2017</b>	<b>Profissionais entrevistados nesta escola/colégio</b>
Karine	Colégio Estadual A (Campo Largo/PR) – 7º ano do EF	A1 – professora de matemática
		A2 – professora de geografia
		A3 – professora de ciências
		A4 – professora de português
Diogo	Escola Estadual B – 7º ano do EF	B1 – professora de matemática
		B2 – professora da SRM I
Bianca	Colégio Estadual C – 1º	C1 – professora de apoio permanente

Emanuel	Ano do EM	PAEE <sup>37</sup> da aluna Bianca na classe regular
		C2 – professora de física
		C3 – professora de matemática
		C4 – professor de português
		C5 – professora da SRM
		C6 – professora pedagogo
Bárbara	Colégio Estadual D – 6º ano do EF	D1 – professora de matemática
		D2 – pedagoga
Luiza	Colégio Estadual E – 8º ano do EF	E2 – professora de português
		E2 – pedagoga

FONTE: A autora (2017).

Os profissionais que concederam as entrevistas eram os que possuíam disponibilidade de horário para serem entrevistados e estavam em suas escolas e colégios nos dias agendados para entrevista. Com base nos relatos dos professores e pedagogos é que o capítulo cinco foi construído, uma vez que, conforme seus relatos, foi possível compreender os efeitos da PNEEPEI na trajetória escolar desses estudantes e perceber se essa política contribuiu no processo de inclusão, no reconhecimento de suas individualidades, na efetiva igualdade de tratamento e realização e no enfrentamento das desigualdades.

Essa pesquisa ainda contou com a contribuição de duas mães, que foram entrevistadas no final do segundo semestre de 2017. A Sra. Marta, mãe do estudante Diogo e a Sra. Rafaela, mãe da estudante Luiza. Durante esse período, três mães de estudantes foram localizadas<sup>38</sup> e convidadas a participar das entrevistas semiestruturadas conforme apêndices que exploram as questões de

<sup>37</sup> Professor de Apoio Educacional Especializado (PAEE).

<sup>38</sup> Essa foi uma tarefa desafiadora. Após coletar os contatos telefônicos junto às secretarias das escolas estaduais, iniciou-se o processo de tentativas de contato com os pais ou responsáveis de cada estudante. O contato dos responsáveis dos estudantes Emanuel e Brenda não atendiam as ligações. A mãe de Bianca foi convidada a participar, mas justificou que não estaria na cidade nos dias da realização das entrevistas. A mãe da estudante Karine aceitou participar da entrevista, mas não compareceu no dia e horário agendado.

acesso à educação e aprendizagem ou competências essenciais<sup>39</sup> (CRAHAY, 2000, p. 419), todavia apenas a Sra. Marta e a Sra. Rafaela foram entrevistadas.

As famílias dos estudantes eram de classe média baixa, e moravam na periferia na cidade de Ponta Grossa. As mães entrevistadas não haviam concluído o Ensino Fundamental o que leva a refletir que, só a construção desse cenário já revela desigualdades sociais presentes no contexto pesquisado.

O próximo capítulo apresenta os efeitos/resultados de primeira ordem que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) atuada trouxe no contexto das escolas municipais de Ponta Grossa – PR. Conforme apresentado no Quadro 5, diferentes profissionais contribuíram para construção desses cenários por meio das entrevistas concedidas à pesquisadora. Assim, no capítulo a seguir, será explorada as mudanças que ocorreram na prática dos professores, na estrutura das escolas e aspectos que são evidentes na Rede Municipal de Ensino como um todo.

---

<sup>39</sup> Para Crahay (2000), todos que terminam a escolaridade básica devem saber ler com facilidade, devem realizar abstrações matemáticas e possuir conhecimentos científicos e de cidadania. Isso se trata de competências essenciais.



#### **4 A ATUAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA ENTRE 2010 E 2017: EFEITOS DE PRIMEIRA ORDEM**

Neste trabalho argumenta-se que, os resultados ou efeitos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), são percebidos, ao longo dos anos, em dados estatísticos, nas mudanças estruturais e na prática. E que esses efeitos podem mudar os padrões de acesso, igualdade e justiça social. As políticas quando encenadas estão intimamente ligadas a fatores específicos da escola, tais como: recursos, histórias, infraestrutura, orçamento e número de alunos público-alvo da educação especial, por exemplo, em uma classe, sendo que esses fatores podem restringir ou facilitar a atuação das políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

O objetivo deste capítulo é, considerando as dimensões contextuais da atuação da política, perceber os efeitos de primeira ordem que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabeleceu em escolas municipais de Ponta Grossa – PR. Vale lembrar que, os efeitos de primeira ordem decorrem do contexto da prática e são evidentes em lugares específicos, pois estão relacionados à infraestrutura das escolas.

Portanto, a análise dos efeitos, aqui, considera a materialidade da política. Enquanto a política escrita é pensada para ambientes, estudantes e professores ideais, os impactos incidem em contextos reais, “são seus contextos situados e materiais, suas culturas e desafios profissionais específicos, e suas pressões e seus

apoios externos diferentes” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 64-65), conforme exposto no (QUADRO 6) abaixo:

QUADRO 6 - DIMENSÕES CONTEXTUAIS DA ATUAÇÃO POLÍTICA

Dimensões Contextuais	Exemplos
Contextos situados	Localidade, histórias escolares e matrículas
Culturas profissionais	Valores, compromissos e experiências dos professores e “gestão da política” nas escolas
Contextos materiais	Funcionários, orçamento, edifícios, tecnologia e infraestrutura
Contextos externos	Grau de qualidade do apoio das autoridades locais; pressões e expectativas de contexto político mais amplo, como, por exemplo <sup>40</sup> , os projetos da Fundação Lemann <sup>41</sup> , no município de Ponta Grossa – PR, as Avaliações Externas (Provinha Brasil <sup>42</sup> e Prova Brasil <sup>43</sup> ) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb <sup>44</sup> .

FONTE: A autora (2017) adaptado de BALL, MAGUIRE e BRAUN (2016).

As dimensões contextuais são consideradas nesta pesquisa pelo viés da temporalidade, ou seja, que efeitos podem ser observados entre os anos de 2010 a

<sup>40</sup> Não fazem parte do quadro apresentado pelos autores, mas foi substituído pelas dados do contexto local da pesquisa.

<sup>41</sup> A Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa tem parceria com a Fundação Lemann. Fundada em 2002 pelo empresário Jorge Paulo Lemann, a Fundação Lemann é uma organização familiar sem fins lucrativos, que tem como **Missão** – Colaborar com pessoas e instituições em iniciativas de grande impacto que garantam a aprendizagem de todos os alunos e formar líderes que resolvam os problemas sociais do país, levando o Brasil a um salto de desenvolvimento com equidade e, como **Visão** – um Brasil justo e avançado, onde todos têm a oportunidade de ampliar o seu potencial para fazer escolhas e criar impacto positivo no mundo. Debate acerca do impacto da Fundação Lemann na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2017).

<sup>42</sup> A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica que visa investigar as habilidades desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras e é composta por testes de Língua Portuguesa e de Matemática. A Provinha Brasil permite aos professores e gestores obter mais informações que auxiliem o monitoramento e a avaliação dos processos de desenvolvimento da alfabetização e do letramento inicial e das habilidades iniciais em matemática, oferecidos nas escolas públicas brasileiras, mais especificamente, a aquisição de habilidades de Leitura e de Matemática (INEP. Provinha Brasil, 2017).

<sup>43</sup> A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do Ensino Fundamental (BRASIL. Ministério da Educação. Prova Brasil, 2017).

<sup>44</sup> Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino (BRASIL. Ministério da Educação. IDEB, 2017).

2017 nos contextos situados, materiais, externos e nas culturas profissionais. Como argumentado anteriormente, “as políticas são colocadas em ação em condições materiais, com recursos variados, em relação a determinados ‘problemas’” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 37, grifo nosso).

A seguir, serão explorados os dados da pesquisa e as entrevistas realizadas em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa – PR, com o propósito de compreender as dimensões contextuais onde a PNEEPEI (2008) foi e ainda é atuada.

#### 4.1 O CONTEXTO DA ATUAÇÃO DA POLÍTICA: A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PONTA GROSSA – PR

No ano de 2017, o atendimento educacional especializado foi disponibilizado em 42 Salas de Recursos Multifuncionais para 416 estudantes que apresentavam laudo de: cegueira, baixa visão, surdez, deficiência auditiva, deficiência física, deficiência intelectual, deficiência múltipla, síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância ou Psicose Infantil, sendo, os estudantes público-alvo da Educação Especial, 1,34% dos estudantes da Rede.

Até 2012, na gestão de 2009 a 2012<sup>45</sup>, a documentação orientadora da Educação Especial era a nacional, ou seja, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Consequentemente, não havia documentos orientadores produzidos pela Secretaria Municipal de Educação. Esse era um quadro singular no Estado do Paraná. Ponta Grossa, naquela gestão, aderiu a uma postura de inclusão total e irrestrita, conforme as orientações políticas nacionais, enquanto o Estado do Paraná assumiu uma posição divergente, de inclusão responsável e gradativa.

A Secretaria Estadual de Educação (SEED), por meio do Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional (DEEIN), já havia publicado, em 2006, as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos, assumindo uma concepção de educação especial oposta e de confronto àquelas direcionadas pelo MEC:

---

<sup>45</sup> Gestão 2009 a 2012 – Prefeito: Pedro Wosgrau do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB); Secretária Municipal de Educação Zélia Maria Lopes Marochi.

Esse confronto se dá em decorrência da defesa, pelo MEC/Seesp, da chamada inclusão total, ou seja, com a matrícula incondicional de todos os alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular, independentemente da natureza ou grau de comprometimento. Assim, não há prerrogativa para a escolarização em classes ou escolas especiais, por exemplo. O principal embate ideológico ambienta-se na área da deficiência mental, já que, na proposta paranaense, prevê-se a continuidade dessa forma de atendimento em ambos os serviços especializados. Nas demais áreas, não há incompatibilidade de pressupostos teóricos a sustentar a concepção de atendimento (PARANÁ, 2006, p. 30-31).

Por não acreditar em uma possível inclusão total, especialmente dos estudantes com deficiência intelectual, o Estado do Paraná reforçou a necessidade de não se romper com apoios e serviços especializados, tanto no contexto regular quanto em escolas especiais. Esse posicionamento é reforçado pelo Parecer nº 108 de 2010<sup>46</sup> do Conselho Estadual de Educação (CEE), no qual as escolas especiais foram reconhecidas legalmente como “Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial” e autorizadas a ofertar os anos iniciais do Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), fase I<sup>47</sup>; e pela Lei nº 17.656 de 2013 do Estado do Paraná<sup>48</sup>, que garante repasse de verbas para as escolas de Educação Especial integradas à Rede Pública de ensino.

Diante disso, embora a PNEPEI (2008) tenha impulsionado as matrículas dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas classes comum da rede regular de ensino no cenário nacional, no Estado do Paraná, conforme a Tabela 1, as matrículas estão divididas quase que ao meio, entre classes comuns e em escolas especializadas/classes especiais.

TABELA 1 - SINOPSE ESTATÍSTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: MATRÍCULAS EM CLASSES COMUNS, CLASSES ESPECIAIS E ESCOLAS ESPECIALIZADAS - BRASIL - 2015 (POR UNIDADES DE FEDERAÇÃO)

Unidade da federação	Total	Classes comuns	Classes especiais
			+ Escolas especializadas
<b>BRASIL</b>	<b>930.683</b>	<b>750.983</b>	<b>179.700</b>
<b>Região Norte</b>	<b>79.529</b>	<b>71.724</b>	<b>7.805</b>

<sup>46</sup> Solicitação realizada pela Federação da Associação de Pais Amigos dos Excepcionais (APAE) do Estado do Paraná (instituição não governamental sem fins lucrativos).

<sup>47</sup> Ver estudo de Salles (2013).

<sup>48</sup> Lei 17.656 de 12 de agosto de 2013, que institui o Programa Estadual de Apoio Permanente às Entidades Mantenedoras de Escolas que ofertam Educação Básica na Modalidade Educação Especial denominado “Todos Iguais Pela Educação” (BRASIL. Casa Civil, 1999).

Rondônia	10.669	8.853	1.816
Acre	7.402	7.402	0
Amazonas	11.739	9.243	2.496
Roraima	2.190	2.190	0
Pará	31.601	30.898	703
Amapá	4.437	3.910	527
Tocantins	11.491	9.228	2.263
<b>Região Nordeste</b>	<b>233.917</b>	<b>218.767</b>	<b>15.150</b>
Maranhão	30.607	26.634	3.973
Piauí	13.133	12.903	230
Ceará	41.341	39.761	1.580
Rio Grande do Norte	15.268	15.263	5
Paraíba	16.671	15.918	753
Pernambuco	31.207	26.927	4.280
Alagoas	15.704	15.616	88
Sergipe	7.341	6.700	641
Bahia	62.645	59.045	3.600
<b>Região Sudeste</b>	<b>351.862</b>	<b>264.615</b>	<b>87.247</b>
Minas Gerais	111.014	77.120	33.894
Espírito Santo	19.035	19.015	20
Rio de Janeiro	54.562	42.000	12.562
São Paulo	167.251	126.480	40.771
<b>Região Sul</b>	<b>185.185</b>	<b>130.863</b>	<b>54.322</b>
Paraná	81.345	41.911	39.434
Santa Catarina	27.438	26.827	611
Rio Grande do Sul	76.402	62.125	14.277
<b>Região Centro-Oeste</b>	<b>80.190</b>	<b>65.014</b>	<b>15.176</b>
Mato Grosso do Sul	18.852	13.986	4.866
Mato Grosso	18.126	13.581	4.545
Goiás	26.858	25.633	1.225
Distrito Federal	16.354	11.814	4.540

FONTE: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (2017).

Conforme essa Tabela, o Estado do Paraná destaca-se entre os demais estados nesse levantamento realizado pelo INEP, em 2010, por apresentar um índice elevado, de 48% de matrículas em classes/escolas especiais dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Em consonância com a postura do Estado do Paraná, a gestão de 2013 a 2016, e de 2017 a 2020<sup>49</sup> do município de Ponta Grossa, também, assumiu uma atitude mais conservadora de inclusão, conforme sinalizava a equipe do CMEE:

Entendemos que toda a criança tem o direito de estar no ensino regular, porém temos que ver o que é melhor para a criança, então eu diria que é uma inclusão com responsabilidade, por isso no caso das deficiências mais graves, buscamos uma conversa com os pais, para esclarecimento das possibilidades que existem no nosso município, de escola especial, de atendimento e educação especializada no ensino regular, mas opção sempre é do pai, não há nenhuma barreira pra inclusão, o que nós somos conscientes é do nosso limite. (equipe CMAEE).

Pautada no discurso da inclusão responsável (FERNANDES, 2007), os profissionais do Centro, quando procurados pelos pais, expõem as fragilidades de atendimento das escolas da Rede Municipal de Ensino e sugerem que o estudante público-alvo da Educação Especial, seja matriculado em escolas especiais, negando-lhes o direito de estarem na escola regular. Para Baptista (2002) as concepções de inclusão classificadas de acordo com a deficiência, se são “deficiências” mais graves, contaminam as tomadas de decisões e “contribui para que os espaços escolares tendam a reproduzir modelos conhecidos” (BAPTISTA, 2002, p. 171). Ou seja, a concepção adotada pelos gestores da Rede gera efeitos e resultados na prática, especialmente, nas tomadas de decisões.

Se, na gestão de 2009 a 2012 era dada uma grande ênfase às Políticas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, nas gestões subsequentes outras políticas educacionais, tais como política de alfabetização, políticas curriculares e políticas de expansão da escola em tempo integral, foram mais enfatizadas pela Secretaria Municipal de Educação, o que direcionou muitas práticas de forma diferente no município. Um exemplo disso foi, em 2017, a Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa, aderir ao *Programa Novo Mais Educação*. Esse programa do Governo Federal criado pela Portaria do MEC nº 1.144 de 2016 e regido pela Resolução FNDE n. 5 de 2016<sup>50</sup> do MEC é “uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no Ensino Fundamental, por meio da ampliação da

<sup>49</sup> Gestão 2013 a 2016 – Prefeito: Marcelo Rangel do Partido Popular (PPS); Secretária Municipal de Educação: Esméria de Lourdes Saveli. Na gestão de 2017 a 2020 o mesmo prefeito é reeleito, contudo, rompe com o PPS e afilia-se ao PSDB. A Secretária de Educação, também, permanece a mesma.

<sup>50</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Programa Novo Mais Educação, 2017.

jornada escolar de crianças e adolescentes”. A proposta é que, nesse período maior de jornada escolar, a criança receba acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e desenvolva atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, com o objetivo de melhorar seu desempenho educacional mediante a complementação da carga horária em cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar. Segundo o site oficial, o *Programa Novo Mais Educação*, tem por finalidade contribuir para a:

- I. alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;
- II. redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;
- III. melhoria dos resultados de aprendizagem do Ensino Fundamental, nos anos iniciais e finais;
- IV. ampliação do período de permanência dos alunos na escola. (BRASIL. Ministério da Educação. Programa Novo Mais Educação, 2017).

Questões como desempenho e rendimento escolar, melhoria dos resultados de aprendizagem e ampliação do tempo de permanência na escola tornaram-se, para os gestores e professores nos últimos anos, as políticas mais relevantes, em detrimento de políticas voltadas para os estudantes público-alvo da Educação Especial, conforme relato da professora Lara da SRM, da Escola Beta:

Nós estávamos em uma gestão [fazendo referência à gestão de 2009 a 2012] que nos apoiava totalmente [...] afinal foram eles que abriram essa forma de trabalho. [...] Cada gestão é uma gestão... Na gestão que estamos agora, não vê a inclusão com tanta importância como era na outra... Talvez por não conhecer, por não saber [...]. (Lara, professora da SRM, Escola Beta).

Nesse relato é possível perceber uma mudança no processo político nas diferentes gestões. O processo político é feito de interpretações, traduções que são impregnadas de valores, de interesses, pessoais e institucionais (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), que dão sentidos diferentes à mesma política. A relevância dada por cada gestão à educação inclusiva, orientou novas práticas escolares. Nas próximas seções, com os relatos dos profissionais entrevistados e dados comparados entre 2010 e 2017, em cada uma das dimensões contextuais onde a política gera efeitos, será possível perceber essas transformações que ocorrem no processo político.

#### 4.1.1 Contextos situados

Contextos situados são aqueles aspectos relacionados à história da escola, sua criação e as características das matrículas. Assim, para análise dos efeitos, os contextos reais são duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa, denominadas Escola Alfa e Escola Beta<sup>51</sup>. A escola Alfa está localizada na região oeste do município de Ponta Grossa – PR, foi inaugurada no ano de 1987 e atende famílias de classe média/baixa da região urbana do município. E a Escola Beta, localizada na região nordeste do município, foi inaugurada no ano 1990, que, também, atende famílias de classes média e baixa da região urbana.

A Escola Alfa é uma escola de pequeno porte, que conta com 24 funcionários e oferece apenas as séries iniciais do Ensino Fundamental. A cada ano ela está reduzindo gradativamente o números de matrículas com o propósito de tornar-se totalmente integral e não atender turmas diferentes em turnos contrários:

De ano após ano está diminuindo uma turma, com esta questão do período integral. Nossa escola tem duas turmas em período integral, então, o primeiro e o segundo. E o restante das turmas são em tempo parcial. Então agora tem lá... o novo Mais Educação, onde o objetivo é fazer com que as crianças, nesse período, dos que não têm período integral, seja estendido na escola, com alguns projetos e tudo mais. E a gente tá encontrando dificuldade, principalmente por conta da estrutura, não tem espaço... a gente não consegue pessoal para mediar [...]. (Inês, Diretora, Escola Alfa).

No ano de 2010 estavam matriculados 435 alunos na Escola Alfa, sendo 12 alunos público-alvo da educação especial. No ano de 2017, estavam matriculados 199 alunos em período parcial, 28 alunos, de primeiro e segundo ano, em período integral e apenas 3 alunos público-alvo da educação especial.

A Escola Alfa, ao aderir ao programa Novo Mais Educação, está passando por um processo de reestruturação tanto física, já que, segundo a Diretora, não havia espaço para receber todos os alunos em período integral, bem como, profissionais. Para tanto, a escola precisou reduzir as matrículas para atender um menor número de alunos no período integral.

---

<sup>51</sup> Por se tratar das mesmas escolas envolvidas na pesquisa de Mestrado, optou-se por manter os nomes fictícios já utilizados na dissertação.



Diferente da Escola Alfa, a Escola Beta é uma escola de grande porte no município, com 42 funcionários, sendo inaugurada no ano 1990. Nela, no ano de 2010, estavam matriculados 389 alunos, distribuídos do 1º ao 5º ano; em 2017, estavam matriculadas 290 crianças entre 1º ao 5º do Ensino Fundamental e 45 crianças matriculadas na Educação Infantil, sendo que nas séries iniciais do Ensino Fundamental estavam matriculados 5 alunos público-alvo da educação especial.

Importante pontuar que, essas duas Escolas - Alfa e Beta, como as demais escolas da Rede Municipal de Ponta Grossa, estão organizadas em Ciclos de Aprendizagem<sup>52</sup>, sendo que o primeiro ciclo engloba do 1º ao 3º ano e o segundo ciclo engloba o 4º e o 5º ano do Ensino Fundamental. De acordo com Mainardes (2009) e Stremel (2011), os Ciclos de Aprendizagem constituem-se em uma ruptura menos radical com o sistema seriado, uma vez que propõem a reprovação no final de cada ciclo. Em contrapartida, questiona a lógica da escola graduada e propõe um sistema educacional não-excludente por meio da continuidade e progressão da aprendizagem, e, principalmente por considerar o ritmo e necessidade de aprendizagem de cada aluno, propondo a avaliação contínua e formativa em substituição à avaliação classificatória. Essa organização propõe uma perspectiva da inclusão escolar (CHRISTOFARI, 2008) uma vez que atende às individualidades e diferenças de cada criança, embora na prática possa estar distante disso (MAINARDES, 1995).

#### 4.1.2 Culturas profissionais

Culturas profissionais são os valores, perspectivas, os envolvimento e as atitudes dos professores e gestores que acabam por moldar as atuações políticas. A maioria das escolas possuem conjuntos distintos de culturas profissionais que “evoluem ao longo do tempo e que incidem respostas políticas de forma particular” (BALL, 2016, p. 45). A Escola Beta é um bom exemplo de uma escola reconhecida no município por sua proposta inclusiva. No trecho das entrevistas realizadas com a diretora Beatriz, com a pedagoga Márcia, com a professora Lara, da Sala de Recursos Multifuncionais e com a professora Maria Rita, da classe regular, ficou

---

<sup>52</sup> Ciclos de Aprendizagem é uma das modalidades de ciclos existentes no Brasil. A respeito da política de ciclos na rede municipal de Ponta Grossa, ver Neves (2005) e Stremel (2011).

evidenciado *ethos* e a cultura da escola e como isso influencia as políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva quando colocadas em ação:

A nossa escola sempre acolheu muito bem a proposta de inclusão. Eu fico muito feliz [...] Eu tive uma coordenadora pedagógica que ela é professora da Faculdade Santana, fazem três anos que ela visitar a nossa escola, porque é a escola que é mencionada como um modelo na Rede de trabalho com inclusão, a sala de recursos... Daí claro, é um mérito do trabalho da professora [da SRM] com a equipe da escola que faz este trabalho acontecer [...] A rotatividade de professores, às vezes, é muito grande no regular e, todos que entram na escola, eu acho que porque a escola ter esse “ar” de aceitar bem a inclusão, todos acabam aceitando também e trabalhando dessa forma. (Beatriz, Diretora, Escola Beta).

O que eu vejo na Escola Beta, eu vi assim, no trabalho da professora Lara [professora da SRM] é assim, o abraçar dela para as crianças, um novo olhar dela sobre as crianças [...] A comunidade tendo a escola como referência na inclusão. (Márcia, Pedagoga, Escola Beta).

Muitas vezes nós temos um aluno autista, além do autismo ele tem deficiência intelectual, ninguém entende o porquê que ele está no ensino regular... E eu sempre coloco: que é para nos mostrar que ele faz parte de uma sociedade. Só o fato de ele estar aqui, de ele estar entrando na escola, ter a rotina dele, dele ter o cantinho dele, ele se torna igual a todos... ah, vai para o mercado de trabalho? Não sei... Ele eu posso garantir que não porque ele não tem comunicação, mas nós estamos fazendo o nosso trabalho com ele, nós estamos fazendo a nossa parte... Daqui pra frente, quando ele terminar o ensino regular não sei o que que vai acontecer, mas nós fizemos a inclusão acontecer aqui nesse momento. (Lara, Professora da SRM, Escola Beta).

Esse ano, principalmente o meu trabalho, está bem mais tranquilo, porque nessa reorganização da estrutura das Salas de Recursos Multifuncionais houve, de fato, um atendimento maior para as crianças assim, um outro olhar mais assim, voltado para a inclusão e não para o papel [...] então eu acho que o trabalho, pelo menos aqui na minha escola, ele está um pouquinho melhor, mais apoio, aquele olhar voltado para a criança e não para estrutura, para o sistema [...] (Maria Rita, Professora da Classe Comum, Escola Beta).

A Diretora Beatriz possui uma perspectiva otimista de inclusão, visto que ela reforça, ao longo da entrevista, que em sua escola a inclusão só tem aspectos positivos. A professora Lara, da Sala de Recursos Multifuncionais, entende que, enquanto escola, estão fazendo seu papel de incluir uma estudante autista na escola. Obstante, nessa visão não há uma preocupação com a igualdade em seu sentido mais amplo, ou seja, embora esteja profundamente preocupada com o acesso à educação e com a igualdade de permanecer desse estudante, não parece engajada em construir uma igualdade de realização, na saída, ao afirmar que: “nós fizemos a inclusão acontecer aqui nesse momento”, reduzindo o processo inclusivo aos anos escolares. Embora cada uma tenha apontado desafios para uma

Educação Especial na perspectiva inclusiva em outros momentos das entrevistas, o estereótipo da Escola Beta é de uma “escola inclusiva”. Contudo as culturas profissionais “não são necessariamente coerentes nem incontestáveis dentro das escolas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 46). Um contraste óbvio é encontrado na comparação entre o discurso da equipe gestora em relação ao discurso da professora da classe comum das escolas:

Eu na verdade, eu vejo que só tem avanço, avanço de experiências, você acaba tendo alunos com diferentes laudos, ou deficiências, que a gente acaba tendo que aprender a lidar. (Beatriz, Diretora, Escola Beta).

Eu acredito que a gente tá muito longe de poder chamar de inclusão, esse processo de crianças com algum tipo de dificuldade, algum tipo de necessidade especial [...] acredito que por falta de profissionais trabalhando junto com a gente, estamos bem longe de poder chamar de inclusão, no seu sentido bem significativo, bem real. (Maria Rita, Professora da Classe Comum, Escola Beta).

A concepção da professora Maria Rita parece muito distante. Mas, é importante perceber nos relatos da Diretora que o com trabalho inclusivo se deve, em grande parte à professora Lara da SRM, isto é, ao trabalho realizado de atendimento educacional especializado. Conquanto, a questão levantada pela professora da classe regular é justamente a falta de profissionais que estejam junto a ela. Ou seja, há uma perspectiva positiva em relação à educação inclusiva por parte das gestoras, entretanto, na prática da sala de aula comum, esse atendimento parece não oferecer suporte em suas necessidades, tornando a educação inclusiva com pouco significado para professora Maria Rita.

Por outro lado, na Escola Alfa, que diferentemente da Escola Beta, não possui grande ênfase por um trabalho inclusivo, o discurso da diretora Inês é semelhante ao da professora da classe regular da Escola Beta:

Avanços? Avanços teve na questão da aceitação, que eu vejo assim que é uma coisa boa [...] Porém, no meu ponto de vista, eu penso que a inclusão está muito longe de dar certo, não pela aceitação do público, mas assim, pelos resultados [...]. (Inês, Diretora, Escola Alfa).

Observa-se que a atenção da Diretora Inês, da escola Alfa, está nos resultados, porque, em um sentido mais amplo ela percebe pequenos avanços no processo educacional inclusivo na escola, no entanto, isso parece não apresentar, para ela, resultados efetivos. Essa mesma profissional, na pesquisa realizada em

2010 (JOSLIN, 2012), afirmou-se que a Escola Alfa se aproximava mais de uma perspectiva inclusiva uma vez que, na figura da professora Carla, era possível perceber uma postura engajada com o processo inclusivo com as alunas Laura e Karine, ambas com deficiência intelectual. Segundo a Diretora, ainda que houvesse desafios, a professora da classe regular, juntamente com a “segunda professora”, adotava práticas voltadas para a aprendizagem das alunas de forma integrada com a turma. Entretanto, como apresentado no Quadro 3, do capítulo anterior, a professora Carla migrou para a iniciativa privada. E, Marta, a segunda professora que realizava, em 2010, o trabalho conjunto com Carla, assumiu a SRM em 2016. Em 2017 foi possível perceber, por meio das entrevistas, que as professoras até recebem suporte da professora Marta da SRM e da equipe gestora da escola em suas dificuldades no processo de educação inclusiva. Porém, ela só pode dar atendimento às crianças que possuem laudo médico de deficiência ou TGD e, ao que parece, algumas crianças apresentam essas características, mas os pais não buscam profissionais especializados para emitir laudo, ou, ainda que o façam, a espera é longa:

Na verdade, há um monitoramento [por parte do CMAEE]. Acompanhamento real por parte da equipe de ensino especializado não tem. Nós da equipe gestora, e professora, sim, acompanhamos através de avaliações adaptadas, portfólios, conversas entre equipe gestora e a professora [...]. (Lídia, Pedagoga, Escola Alfa).

Convencer os pais que seu filho tem um problema, que é diferente... [é um processo difícil]. Aí o atraso em buscar os órgãos competentes [...] Falta profissionais especializados nas áreas para atendimento e emissão do laudo... Muitas vezes inicia o trabalho pedagógico tarde demais, ficando em grande defasagem de conteúdo. (Marta, Professora da SRM, da Escola Alfa).

Falta profissionais especializados e emissão de laudo para agilizar o trabalho com a criança...E também o comprometimento de alguns pais! (Ísis, Professora da Classe Comum, Escola Alfa).

Pode se afirmar que, em 2017, os profissionais entrevistados da Escola Alfa, pareciam desejar realizar um trabalho de educação inclusiva significativo, mas não contavam com o apoio dos pais em buscar laudo para seus filhos, para garantir o atendimento educacional especializado, conforme apontou a professora Marta, da SRM e a professora Ísis, da classe regular. A Rede não disponibiliza profissionais que possam emitir o laudo para os estudantes público-alvo da Educação Especial. Assim sendo, são os pais que precisam buscar no Sistema Único de Saúde (SUS),

ou na iniciativa privada, um diagnóstico para o estudante e apresenta-lo à escola. Sobre isso a equipe do CMAEE explica que:

São dois aspectos, um é a questão do atendimento público por exemplo, que ainda existe filas de espera, que tem uma certa demora [...] e outro lado a necessidade da consciência dos pais, da necessidade e da importância da aceitação do tratamento. (Equipe CMAEE).

Os profissionais da Escola Alfa apontam exatamente as mesmas dificuldades que a equipe do CMAEE. Sem embargo, a Diretora Lídia, da Escola Alfa, afirmou que esperava que o CMAEE oferecesse mais apoio e acompanhamento desses estudantes, em vez de apenas um monitoramento. A professora Lara, da Sala de Recursos Multifuncionais, da Escola Beta, aponta que:

Aos professores da sala multifuncional nós temos o apoio, temos mais formações. Agora, ao professor da sala, regente, ainda deixa a desejar... Eles que se sentem os mais prejudicados porque eles não sabem trabalhar, não conseguem e não tem o apoio da secretaria. (Lara, Professora da SRM, Escola Beta).

Diante disso, é válido dizer que o trabalho do CMAEE se concentra em oferecer formação aos professores das Salas de Recursos Multifuncionais, não obstante, os professores da classe regular das Escolas Alfa e Beta sentem-se desamparados para desenvolver práticas educacionais inclusivas, uma vez que não recebem suporte necessário.

É possível perceber, também, que em cada escola os atores, de acordo com a posição em que se encontram, visualizam e compreendem a política de forma diferente. Como citado anteriormente, os posicionamentos da Diretora Beatriz e da professora Maria Rita, da classe regular, ambas da Escola Beta. Isso leva a compreender que: “contextos profissionais são multifacetados e confusos”, conforme Ball, Maguire e Braun (2016, p. 46), defendem. Em outras palavras, as posições levam os atores a assumir determinadas concepções que, muitas vezes, são releituras ou interpretações da própria prática, é dizer, as concepções podem mudar de acordo com o processo político.

Vale ressaltar que, nas entrevistas, todas as gestoras e professoras explicitaram sua concepção sobre políticas de educação especial na perspectiva inclusiva, ainda que, ao serem questionadas se já haviam se debruçado na Política

Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, todas as professoras responderam que não.

Dentro das culturas profissionais, a perspectiva de educação inclusiva dessa demanda é de acesso de todos os estudantes ao ensino regular, explícitos em discursos como “são acolhidos”, “aceitos”, “estão aqui”, “entrando”. Isso denota o limite dado pelos textos políticos, nos quais, o importante é a garantia de acesso e permanência, conforme o Quadro 1, apresentado no capítulo 2. Porém, embora matriculados nas escolas regulares e avançando nos anos escolares, não há evidências de justiça por meio da igualdade de tratamento ou realização (GIMENO SACRISTÁN, 2002).

Algo que não se pode deixar de apontar é que se notou um fator prevaemente nos discursos dos entrevistados para que a igualdade de tratamento e realização não se efetive na prática: a falta de profissionais especializados, não apenas, mas, também, para a emissão de laudos, e para auxiliar no processo de aprendizagem desses alunos. Isso vai de encontro com a PNEEPEI (2008) que: “orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada e a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas”.

Baptista (2002), de igual modo, alerta para necessidade de uma rede ou sistema que integre a escola e oferte apoio complementar. Entretanto, durante as entrevistas, os professores afirmavam que o principal desafio enfrentado era falta de profissionais especializados para apoio:

Nós não temos os profissionais para trabalhar em parceria, que seriam o fonoaudiólogo, o psicólogo, o neuropediatra para estar trabalhando junto com a gente, mas eu digo assim, trabalhando com a gente em um sentindo contínuo! Não ir um mês em um médico, em um mês na psicóloga e quatro meses na fono... Eu falo de um trabalho contínuo até que ele chegue lá e seja liberado, que ele receba “alta” [...]. Quando isso vai acontecer? Eu não tenho um pensamento positivo em relação a isso, então a minha maior preocupação é que esses profissionais teriam que estar trabalhando junto, mas um trabalho contínuo e de preferência na escola! Hoje nós temos uma psicóloga para trabalhar em uma rede inteira! (Maria Rita, Professora da Classe Comum, Escola Beta).

[o principal desafio enfrentado nestes sete anos] a falta de profissionais especializados nas áreas para atendimento e emissão de laudo... Muitas vezes inicia o trabalho pedagógico tarde demais [...]. (Marta, Professora da SRM, Escola Alfa).

O principal desafio enfrentado é a aceitação da família para buscar por especialistas que acompanhem o desenvolvimento do aluno. (Sílvia, Professora da Classe Comum, Escola Beta).

As professoras pontuaram que a falta de especialistas dificulta o trabalho na classe comum. Nas entrevistas concedidas no ano de 2010 as docentes relatavam não possuir formação específica para trabalhar com os estudantes, público-alvo da Educação Especial, e solicitavam mais apoio da Secretaria de Educação, especialmente, em suas dúvidas na prática. Já em 2017, as professoras não solicitaram apoio do CMAEE ou da Secretaria. Para a professora Silvia, os pais deveriam buscar especialistas para atender a esses estudantes. Já a professora Maria Rita sugere que uma educação inclusiva só seria possível com uma rede especializada de profissionais dentro das escolas e, mesmo assim, por ser um projeto economicamente inviável, em uma lógica neoliberal, ela acredita que isso seja inatingível. Essa professora ainda afirma que, a criação do Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado não resultou em mais suporte no processo de educação inclusiva em sua classe, uma vez que nem mesmo conhece o trabalho desenvolvido por eles. Ao ser questionada se a criação do CMAEE contribuiu na prática e na realidade da sala de aula, a professora Maria Rita respondeu:

Eu não posso responder essa pergunta, até porque eu não conheço o centro, nunca participei de nenhuma formação do centro, não sei assim... A secretária nomeou na primeira reunião as pessoas que trabalhariam no centro, mas não sei exatamente qual a função delas, o objetivo da criação do centro, como que eles atuam nas escolas. Eu ouço falar que é com as professoras da multifuncional, da SRM que eles falam, mas assim diretamente pra mim, com o professor, eu desconheço... Desconheço até o trabalho delas, a equipe que faz parte. Eu só sei o local onde fica, porque participei de outras formações lá na área da matemática e língua português, por isso sei onde fica, se não nem saberia onde que fica o tal do CMAEE. (Maria Rita, Professora da classe regular, Escola Beta).

Assim, o CMAEE parece ser um espaço pouco acessado pela equipe de docentes da classe comum, e, segundo a professora Silvia, da classe regular da Escola Alfa, no início da criação do Centro “havia mais apoio e comprometimento em visitas e formações para as professoras”, mas essa não parece ser a realidade no ano de 2017. Não havia um documento oficial na Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa que regulamentasse esse Centro, deixando seu real papel ainda mais difícil de ser interpretado pelos professores.

#### 4.1.3 Contextos materiais

O contexto material está relacionado a aspectos físicos de uma escola, tais como edifícios, orçamentos, contratação de funcionários, tecnologias e infraestrutura. Ao se tratar de edifício, as duas Escolas Alfa e Beta, são muito diferentes. A Escola Beta passou, como dito anteriormente, por uma reforma, concluída no ano de 2016, que acabou por ampliar o número de salas e, ampliar a Sala de Recursos Multifuncionais que já existia desde o ano de 2009:

Nós tivemos uma verba a nível federal, que é o programa de acessibilidade, então foi um recurso que a gente teve muito grande, mais de dezoito mil reais, que foi investido em equipamentos, jogos, softwares, tudo para esta sala [SRM]... A partir de então [2016] a reforma contribuiu bastante para a questão de estrutura: a gente não tinha rampas, a gente tinha espaço sem corrimão... Nunca precisamos, porque a gente nunca teve um cadeirante na escola, mas a escola tem que estar preparada para receber qualquer tipo de aluno que tenha necessidade de usar a escola. Os nossos banheiros não eram adaptados [...] Então assim, foi pensado, enquanto Secretaria de Educação, porque são eles que vêm a questão da reforma, e a gente vai colocando algo a mais que se torne necessário. Então foi pensado sempre com relação a essa questão estrutural, esta questão física. (Beatriz, Diretora, Escola Beta).

Já, a Escola Alfa, no ano de 2010, foi contemplada com o Prêmio Nacional *Experiências Educacionais Inclusivas: a escola aprendendo com as diferenças*, concedido pelo Ministério da Educação (MEC)<sup>53</sup>, e, como recompensa, foi premiada com uma Sala de Recursos Multifuncionais. Contudo, por falta de espaço físico, a SRM não pôde ser construída naquele momento. Apenas em 2012, com a redução progressiva de alunos que algumas salas de aula foram desocupadas e a escola pôde, enfim, implantá-la.

Desde o ano de 2007<sup>54</sup>, a Escola Alfa recebeu reformas para adequação aos padrões de acessibilidade ao ambiente físico. Logo, não precisou de reformas para receber a SRM. Até o ano de 2012, os alunos, público-alvo da educação especial, eram encaminhados em contraturno à SRM de uma escola próxima. Mas, esse cenário mudou em 2017, quando a Sala de Recursos da Escola Alfa, já devidamente

<sup>53</sup> Informação disponibilizada no site oficial da Prefeitura de Ponta Grossa (PONTA GROSSA. Prefeitura Municipal, 2017).

<sup>54</sup> Em 2007, foi instituído o Programa Escola Acessível, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, por meio do Decreto nº 6.094/2007. A Resolução CD/FNDE n. 26 de 2007 estabeleceu as orientações e diretrizes para a assistência financeira suplementar a projetos educacionais da Educação Especial, tendo como uma das ações de apoio aos sistemas de ensino, adequação de escolas para acessibilidade física, por meio da apresentação de Planos de Trabalho – PTA (BRASIL. Ministério da Educação. Programa Escola Acessível, 2012).



instalada passou a receber alunos de escolas próximas que precisavam frequentá-la. Antes disso:

a gente atendia mais as crianças da nossa própria escola, e junto com a sala de recursos abrimos ainda o apoio pedagógico, com esta professora (da SRM). então a gente estava com 27 crianças sendo atendidas na Sala de Recursos. Tínhamos horário especialzinho para os inclusos e tínhamos também o horário que a professora atendia os outros 'inclusos', porque são crianças que as vezes precisavam muito mais do que aquele que tinha o laudo, estavam sendo atendidos e a gente precisou simplesmente dispensar todas as crianças por ordem do CMAEE... Então nós temos 4 crianças sendo atendidas na Sala de Recurso hoje, nossas, e mais duas que estão vindo de outra escola... Então são 6, mas poderiam ser atendidas muitas mais [...]. (Inês, Diretora, Escola Alfa).

Entre os anos de 2013 e 2016, as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa recebia alunos matriculados na Educação Básica que apresentassem algum tipo de deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) ou com altas habilidades/superdotação, conforme Instrução Normativa nº 04/2013 da Secretaria Municipal de Educação. Também em contraturno, nesse mesmo espaço, com a professora da SRM, funcionava a classe de apoio para alunos que apresentassem defasagem e/ou dificuldade de aprendizagem, conforme o relato da professora da Sala de Recursos Multifuncionais, da Escola Beta:

Nos quatro primeiros anos [da gestão de 2013 a 2016] a professora da sala multifuncional era a professora que fazia tudo: faltou professora? Vamos substituir. Tinha que fazer alguma coisa? Dispensava os alunos... Agora neste ano [2017] começou uma nova forma, já está sendo vista como uma necessidade, então esse ano a gente só está trabalhando com as crianças com deficiências com laudo, incluíram mais alguns laudos de TDAH, dislexia, epilepsia... então atendemos só crianças com laudo e não trabalhamos mais com apoio como fazíamos nos outros quatro anos. A gente substitua professora, fazia apoio, tudo... quebra galho da escola. Faltou qualquer coisa a professora da multifuncional vai. Então agora não, esse ano, a mesma gestão, já vê de forma diferente. (Lara, Professora da SRM, Escola Beta).

Segundo Ball (2016, p. 56) “recursos humanos não é, naturalmente, apenas um custo; os funcionários são, em primeira – e última – instância, o principal recurso de uma escola”. A interpretação do papel do professor da Sala de Recursos Multifuncionais e do auxiliar de inclusão passou por ressignificação na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa. É possível pontuar que a mudança de gestão na Secretaria Municipal de Educação do município também favoreceu as ressignificações ocorridas nesse tempo:

De 2009 até 2012 nós estávamos em uma gestão que nos apoiava totalmente, que entendia o que era a sala multifuncional, afinal foram eles que abriram essa forma de trabalho, então foi tranquilo... Com quatro anos de aprendizado, com muita formação, muitas paradas para refletir, reuniões semanais para fazer grupos de apoio aos professores... Então foi um trabalho que assim... era o melhor trabalho na região. Vinha municípios vizinhos para ver a nossa realidade [...] Na gestão em que nós estamos agora não vê a inclusão com tanta importância, como era na outra. (Lara, Professora da SRM, Escola Beta).

No ano de 2010, os professores contratados da própria rede eram selecionados e designados para trabalhar nas Salas de Recursos Multifuncionais, e como professor de apoio à inclusão ou “segundo professor” como era chamada nas Escolas Alfa e Beta.

Na gestão da SME, de 2013 a 2016, outras políticas educacionais, tais como política de alfabetização, políticas curriculares e políticas de expansão da escola em tempo integral, foram mais enfatizadas pela Secretaria Municipal de Educação em detrimento de Políticas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, como já afirmado anteriormente. Nesse momento, os professores da SRM, como relatado pela Professora Lara nos trechos da entrevista apresentado em páginas anteriores, assumiram outros papéis para além do atendimento educacional especializado. E, os professores de apoio à inclusão, foram progressivamente substituídos por tutores que poderiam ser professores contratados mediante teste seletivo ou um/uma estagiário/a do Curso de Pedagogia das instituições de Ensino Superior da cidade de Ponta Grossa.

No ano de 2010, os estudantes público-alvo da Educação Especial no município de Ponta Grossa, quando matriculados no ensino regular, eram acompanhados, dentro da sala aula regular, por uma “professora de apoio à inclusão”, que era chamada na escola de “segunda professora” (JOSLIN, 2012). Essa professora de apoio à inclusão era selecionada entre o quadro de professores da SME por apresentar “perfil”<sup>55</sup> para esse trabalho. Ela planejava e ensinava seu grupo específico de alunos e não se envolvia no trabalho da professora da classe.

No ano de 2013, uma nova gestão assumiu Secretaria Municipal de Educação. E, a Secretaria Municipal de Educação, através da instrução normativa nº

---

<sup>55</sup> Nas entrevistas com as professoras de apoio à inclusão, no ano de 2010, era possível perceber que foram escolhidas por *fatores subjetivos*, não explicitados por nenhum documento normativo ou critério da SME. Em uma das entrevistas a professora de apoio à inclusão afirma que foi escolhida por ser calma, mas não que tivesse formação específica para atender aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

008/2013, estabeleceu que os professores de apoio à inclusão seriam substituídos por um tutor, um profissional de apoio apenas para “educandos com deficiências que comprometem a sua autonomia e independência para a realização de atividades de alimentação, higiene, comunicação ou locomoção” (PONTA GROSSA, 2013, p.1). Sendo assim, o quadro de professores contratados/concursados diminuiu e houve um aumento de estagiários. Em 2017, uma nova instrução normativa foi publicada pela Secretaria de Educação do Município com, basicamente, os mesmos princípios da anterior.

No mesmo ano, com as novas instruções normativas nº 001/2017 e nº 002/2017 da SME do município, a Sala de Recursos Multifuncionais, que ofertava o Atendimento Educacional Especializado (AEE) passou a atender alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) ou alunos com Altas Habilidades e/ou Superdotação, matriculados na Rede, e alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Epilepsia ou Distúrbios de Aprendizagem com laudo. E, a nomenclatura “tutores”, é substituída por “auxiliar de inclusão”.

Necessário dizer que a instrução normativa nº 001/2017 que instrui sobre o atendimento educacional especializado - auxiliar de inclusão, estabelece os critérios para a oferta de Auxiliar de Inclusão nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa – PR. Esse documento estabelece que o Auxiliar de Inclusão seja um profissional de apoio, que atue no contexto da sala de aula onde há alunos com deficiência. Esse profissional pode ser um professor contratado mediante teste seletivo ou um estagiário do curso de Pedagogia, a critério da Secretaria Municipal de Educação. Ela também especifica quais são as atribuições do Auxiliar de Inclusão na escola:

- 1.1 Auxiliar o professor regente no trabalho pedagógico a ser desenvolvido na sala de aula regular.
- 1.2 Colaborar para a interação entre os alunos com deficiência e os demais alunos da escola.
- 1.3 Viabilizar a participação efetiva dos/as alunos/as nas diferentes situações de aprendizagem e interação no contexto escolar e em atividades extraclasse.
- 1.4 Buscar diferentes formas de comunicação alternativa e complementar que facilitem ao aluno interagir no processo ensino-aprendizagem.
- 1.5 Ter conhecimento prévio e domínio dos conteúdos e temas a serem trabalhados pelo/a professor/a regente da classe regular.
- 1.6 Participar do planejamento, junto aos professores regente e corregente, elaborando adaptações que permitam ao aluno o acesso ao currículo, a

partir de modificações significativas na organização da sala de aula, dos materiais e recursos pedagógicos utilizados pelos alunos.

1.7 Assegurar ao estudante as devidas adaptações de acesso à aprendizagem, durante o período de cumprimento da hora-atividade.

1.8 Participar das atividades pedagógicas que envolvem o coletivo da escola. (PONTA GROSSA, 2017, p. 02).

Essas já eram as atribuições do tutor na Instrução Normativa de 2013. Desse modo, embora com uma nova nomenclatura, as atribuições permaneceram as mesmas. A proposta da normativa é que de fato o estudante público-alvo da Educação Especial participe das situações de aprendizagem, mas, segundo relato da professora Cláudia, auxiliar de inclusão, na prática ela prestava atendimento ao estudante com deficiência, entretanto, ambos estavam isolados da turma e dos processos de aprendizagem:

Fica eu e ele, não é feito nada por parte dela [professora da classe regular] em relação a ele, em tentar adaptar um trabalhinho que eles façam lá [...] Ela não sabe lidar com ele! Ela não tem nenhum conhecimento de nada a respeito, apesar de ela já ter sido pedagoga em outra escola, ser professora há vários anos, mas em relação a ele, ela não... [...] não tem muita atenção com ele assim, mas acho que é por falta de suporte mesmo de conhecimento". (Cláudia, Auxiliar de Inclusão, Escola Beta).

Esse parece ser um quadro que pouco avançou de 2010 a 2017. Como já apontado nas principais conclusões da Dissertação de Mestrado (JOSLIN, 2012), é comum que o estudante público-alvo da Educação Especial, que possui um tutor ou auxiliar de inclusão, seja atendido apenas por esse profissional, embora esteja na classe regular com os demais. Talvez esse aspecto sobreposto, ainda que apresentado como contexto material, seja certamente moldado pelas culturas profissionais, pelos valores e experiências dos professores (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

#### 4.1.4 Contextos externos

A última dimensão contextual é denominada contextos externos, por representar pressões e expectativas das políticas mais amplas, locais e nacionais. Isso, porque, as pressões por resultados, inclusive, mencionados pelas diretoras da Escola Alfa e Beta, refletem diretamente nas atuações das políticas:

Hoje, nós estamos no ano do Ideb. É uma política educacional que vai exigir de nós o alcance de resultados. Então hoje a gente está trabalhando fortemente com o quinto ano dentro dessa política do Ideb. Então temos um programa de formação para a gestão, que somos nós, e os professores da série de quinto ano, que é o “Junto Somos 7”. Então está tendo formações constantes, estudos semanais dentro da escola, tem uma plataforma que as professoras tem que acessar. Então está tendo uma prática bem forte em cima disso. (Beatriz, Diretora, Escola Beta).

A gente está trabalhando muito agora esta questão de “estar em cima” do Ideb das escolas. Então isso daí está forçando as escolas sobremaneira elevar o índice do Ideb. O município está com essa projeção para 7, então nossa escola estava com 5.6 se não me engano, 5.7... Então é um pulo muito significativo e, a gente sabe que não se constrói Ideb só no quinto ano... é uma construção lá, desde o primeiro. Então esse é um trabalho que a gente está fazendo com os professores a respeito disso [...] (Inês, Diretora, Escola Alfa).

Segundo o portal do Inep (2016), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é um indicador de desempenho da educação. Ele relaciona duas dimensões: o desempenho dos estudantes em avaliações de larga escala e a taxa de aprovação. O desempenho é calculado a partir da Prova Brasil, por meio de uma avaliação em Leitura e Matemática com os estudantes do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. Os dados de aprovação são apurados a partir do Censo Escolar da educação básica. Assim, quanto maior for o desempenho dos alunos e o número de alunos promovidos, maior será o Ideb.

A criação de indicadores de eficácia, eficiência e qualidade, próprios do neoliberalismo de mercado, exigem resultados das escolas. O foco central da gestão da Escola Alfa e da Escola Beta está na elevação das metas. Isso porque, a meta a ser alcançada no Ideb do ano de 2017, estipulada pela SME de Ponta Grossa para o município, é de 7. E, para alcançar tal meta, o Município criou o programa municipal *Juntos Somos 7*, que consiste em formação presencial para professores dos 5º anos e Pedagogas com o objetivo de “juntos” – secretaria, gestores e professores, atingirem a nota 7 na Prova Brasil.

FIGURA 2 - LOGOMARCA DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DA PROVA BRASIL DA SME DE PONTA GROSSA, PARA PROFESSORES E PEDAGOGAS DA REDE



FONTE: Ponta Grossa – PR (2017).

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a meta projetada para a Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa, para o ano de 2017, foi de 6.3, conforme (TABELA 2) abaixo:

TABELA 2 - IDEB E META DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA - PR

4ª série/5º ano	Ideb Observado						Metas Projetadas							
Município	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Ponta Grossa	4.7	5.0	5.4	6.0	5.5	5.8	4.8	5.1	5.5	5.8	6.0	6.3	6.5	6.7

FONTE: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, (2017).

A Escola Alfa, no ano de 2015, ficou abaixo da média esperada, por apresentar queda na pontuação com relação aos anos anteriores: 5.6. A projeção para o ano de 2017 foi atingir 6.0, conforme (TABELA 3) abaixo:

TABELA 3 - IDEB E META DA ESCOLA ALFA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA - PR

4ª série/5º ano														
Ideb Observado							Metas Projetadas							
Escola	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Alfa	4.4	5.0	5.3	6.1	5.9	5.6	4.4	4.8	5.2	5.4	5.7	6.0	6.2	6.5

FONTE: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, (2017).

Já a Escola Beta, alcançou a média esperada no ano de 2015, com pontuação de 6.0. Para o ano de 2017, segundo a projeção realizada pelo Inep, ela deverá subir para 6.1, conforme (TABELA 4) abaixo:

TABELA 4 - IDEB E META DA ESCOLA BETA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA - PR

4ª série/5º ano														
Ideb Observado							Metas Projetadas							
Escola	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Beta	4.5	4.9	5.6	6.2	5.3	6.0	4.5	4.9	5.3	5.5	5.8	6.1	6.3	6.5

FONTE: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, (2017).

Um dos principais compromissos das políticas da SME é elevar padrões de desempenho escolar, em especial, o desempenho do Ideb. Não apenas em nível

nacional, mas essa também é uma preocupação global, de acordo com Ball (2016): “assegurar que os padrões estão continuamente elevando e que aos estudantes está sendo fornecida uma plataforma de competências essenciais” em especial em língua portuguesa, no caso brasileiro, e matemática, “assim ‘corrigem’ problemas econômicos por meio da produção de uma força de trabalho que está ‘adequada à finalidade’ na economia do conhecimento” (BALL, 2016, p. 106, grifo do autor).

O primeiro problema, aqui, está em não atingir as metas, o que pode significar que as escolas são fracassadas, já que o fracasso se constituiu como marca interna da educação escolar brasileira (GIMENO SACRISTÁN, 2001; PATTO, 2010). Outro fator, intimamente imbricado a esse, é de que os alunos público-alvo da educação especial podem, ao participar dessas avaliações, igualmente com os demais alunos, agregar “valor negativo” à escola e à classe. Essa ideia é discutida por Ball que irá dizer que nos mercados educacionais, algumas crianças “têm um valor elevado, ou seja, “acrescentam valor” e são muito procuradas; outras, porém, têm baixo valor, isto é, “acrescentam valor negativo” e são evitadas sempre que possível” (BALL, 2005, p. 15). Em outras palavras, em um contexto no qual haja avaliação do desempenho dos alunos (avaliações externas) e índices e metas a serem atingidos, as crianças público-alvo da educação especial são vistas como crianças que poderão agregar valor negativo (JOSLIN, 2012), mesmo, porque, não há uma diferenciação dessa avaliação para os estudantes público-alvo da Educação Especial, como aponta a professora Maria Rita:

Eu não tenho uma boa visão sobre a questão das avaliações que vem de fora, porque elas continuam da mesma forma, Provinha Brasil, avaliação externa da Prefeitura, que eu tenho acesso, continuam da mesma forma igual para todo mundo! Eu acredito que o Ideb, por exemplo, não leva em consideração as crianças com dificuldades que não são laudadas, que não têm uma deficiência específica, mas que os problemas que levam ela para essa dificuldade, para esse atraso, na parte cognitiva e na parte acadêmica, e os outros problemas tipo a frequência escolar, problema familiar, problemas em casa, questões financeiras, crianças que eles chamam grupo de risco. Então essas avaliações externas não levam em consideração esses aspectos que dificultam a vida das crianças. Então na minha opinião a avaliação externa continua da mesma forma e a gente também tem que seguir o sistema, o sistema é que dita a regra para você, então a gente segue o que o sistema diz: é pra passar, é para aprovar? Então aprove! Mas não que seja a opinião do professor. Até nós discutimos sobre isso, professores até acabam se envolvendo em um desgaste desnecessário de discussão de tentar colocar o seu ponto de vista, mas eu não acredito que seja levado em consideração! Houve casos em que professores até acabaram se expondo demais por brigar, por lutar, pela questão avaliação, ou no caso da promoção, mas que não adiantou nada, prevaleceu o que o



sistema ditou e ponto final. (Maria Rita, Professora da classe regular, Escola Beta).

Como as avaliações externas não consideram o contexto específico do estudante e suas necessidades, ele, o estudante passa a englobar apenas na caracterização “grupo de risco”. Para a professora Maria Rita, essas avaliações têm pouco proveito, em especial na avaliação real da aprendizagem desses estudantes. Segundo a professora elas apenas seguem o que o sistema dita, não abrindo espaço para debates.

Em decorrência dessas pressões políticas que as escolas precisam enfrentar, as influências locais, a Secretaria Municipal de Educação e sua equipe técnica, ofertam apoios específicos conforme as necessidades urgentes. Essa não parece ser uma prioridade para a atual gestão, que, pelo que se percebeu, está muito mais voltada para a formação dos gestores que façam intervenções de impacto para elevação dos índices do Ideb, pois “bons líderes podem causar impactos positivos para a educação” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2011, p. 04):

O fato de nós estarmos hoje, inseridos em uma formação de gestão em serviço. Foi feito uma parceria com o Grupo Educacional Elo e a Fundação Lemann, que também é um grupo que está instituindo nas escolas. Hoje nós entramos nesse grupo. Já tinha um grupo anterior, que começaram o ano passado. Então hoje é um número x de escolas que entrou em 2017, e eu estou dentro desse número que entrou agora. Então eu vejo que também é uma política de formação, para o gestor, de revisitar as suas práticas, de analisar o seu dia a dia, ver o que não está bom, o que precisa melhorar [...]. (Beatriz, Diretora, Escola Beta).

Nós temos uma formação, uma formação da Fundação Lemann, agora para os gestores, que o enfoque é em cima disso também: melhorar o nível de aprendizagem das crianças, não só dos quintos anos, mas da escola toda. Tá mexendo bastante com a equipe de gestão, sabe? Está tendo uma cobrança assim bem acirrada. É um trabalho muito bom, é feito on-line com alguns encontros presenciais. Mas, o pessoal diz que on-line é tranquilo, mas não é tranquilo! É muito cobrado, você tem data, você tem isso pra fechamento, você tem prazo. Mas está sendo assim bastante significativo. A gente tem encontrado resistência assim de alguns professores, porque tem algumas questões no próprio curso que exigem da gente uma entrada mais efetiva em sala de aula, um olhar junto com o professor pra algumas questões você estar interferindo... Tem a questão da observação, da gravação... Você já vê a resistência na sua própria pesquisa, então imagine você estar gravando uma aula! Mas são coisas assim que aos poucos a gente está conseguindo. Mas a gente sabe que é a longo prazo. (Inês, Diretora, Escola Alfa).

Algumas escolas já estavam inseridas nesse programa, mas a Escola Alfa e a Escola Beta ingressaram em 2017 ao *Programa Gestão para a Aprendizagem* da

Fundação Lemann e Elos Educacional<sup>56</sup>. Essas organizações, que compõem o *Movimento Todos pela Educação*, têm por objetivo levar educação de alto nível para todos os alunos. A cidade de Ponta Grossa é uma das redes municipais que possuem parceria com essa Fundação.

FIGURA 3 - CIDADES E ESTADOS QUE REALIZARAM PARCERIA ENTRE SECRETARIA MUNICIPAL/ESTADUAL DE EDUCAÇÃO E FUNDAÇÃO LEMANN



FONTE: Fundação Lemann (2017).

Conforme informações dispostas no site do Programa, para participar, a Rede municipal ou estadual precisa<sup>57</sup>: 1) ter no mínimo dez escolas urbanas com Ensino Fundamental; 2) um quadro estável de gestores pedagógicos e 3) possibilidade de remanejar sua equipe. As redes selecionadas em 2016 foram as municipais de Campina Grande (PB), Recife (PE), Franca (SP), Taubaté (SP), Campos do Jordão

<sup>56</sup> A Fundação Lemann apoia e financia parte dos programas de formação desenvolvidos pela Elos Educacional, sendo um importante parceiro na elaboração, divulgação e implementação dos cursos junto às redes públicas de ensino. Disponível em: < <http://www.eloseducacional.com/parceiros/>>. Acesso em: 24 maio 2017.

<sup>57</sup> Condições disponíveis no site oficial da Fundação Lemann. Disponível em: < <http://www.fundacaolemann.org.br/gestao-para-aprendizagem/>>. Acesso em: 11 maio 2017.

(SP), Ponta Grossa (PR) e Castro (PR), e as estaduais de Alagoas e Sergipe. No ano de 2017, na 2ª edição do programa Gestão para a Aprendizagem, foram selecionadas mais sete redes públicas de educação para participarem. São elas: Ribeirão Preto (SP), Cotia (SP), Guarulhos (SP), Juazeiro do Norte (CE), e Novo Gama (GO), e as redes estaduais do Piauí e Rio Grande do Norte.

As frentes de atuação desse programa são:

- Apoio para melhoria de práticas de gestão da rede com planejamento estratégico, gestão para resultados e acompanhamento das ações;
- Apoio na melhoria de processos pedagógicos na rede, incluindo currículo, materiais didáticos, avaliação, acompanhamento pedagógico e formações;
- Formações para diretores e coordenadores pedagógicos das escolas, formadores da secretaria e equipes técnicas da secretaria (FUNDAÇÃO LEMANN, 2017b.)

Segundo o Jornal Diário dos Campos<sup>58</sup>, no dia 17 de abril de 2017, funcionários da SME tiveram um encontro com consultores da Fundação Lemann a com a intenção de ajustar as ações para a área de Educação, de acordo com as necessidades do Município. As principais ações, conforme o consultor da Instituição, são nas áreas de formação de professores, avaliação e currículo. Ao Jornal, a Secretária Municipal de Educação ressaltou a importância da parceria com grupos técnicos que ofereçam um olhar de fora.

Não se pode deixar de apontar que a Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa, na gestão de 2009 a 2012, possuía parceria com o Instituto Ayrton Senna. Nessa parceria, a SME de Ponta Grossa assinou dois programas que são executados até hoje no Município: *Gestão Nota 10* (que avalia a equipe gestora e professora das escolas) e *Circuito Campeão* (que fornece avaliações a serem realizadas com todos os alunos da rede, a fim de avaliar a qualidade do ensino-aprendizagem na rede).

Na atual gestão, optou-se pela parceria com a Fundação Lemann que, segundo seu fundador, Jorge Paulo Lemann:

Visando uma utilização eficiente dos seus recursos, a Fundação Lemann tem pretendido especializar-se e dedicar-se à área de melhoria da metodologia gerencial na educação, ou seja, o aperfeiçoamento de uma cultura de avaliação de resultados. Advindos da área empresarial e sabendo

<sup>58</sup> Jornal da Cidade de Ponta Grossa e região dos Campos Gerais. Disponível em: < <http://www.diariodosc campos.com.br/cidades/2017/04/servidores-da-educacao-fazem-curso-com-a-fundacao-lemann/2356267/> >. Acesso em: 24 maio 2017.

da importância da avaliação de resultados, acreditamos que um foco similar, mas adaptado à educação, trará grandes benefícios. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2002, p. 04).

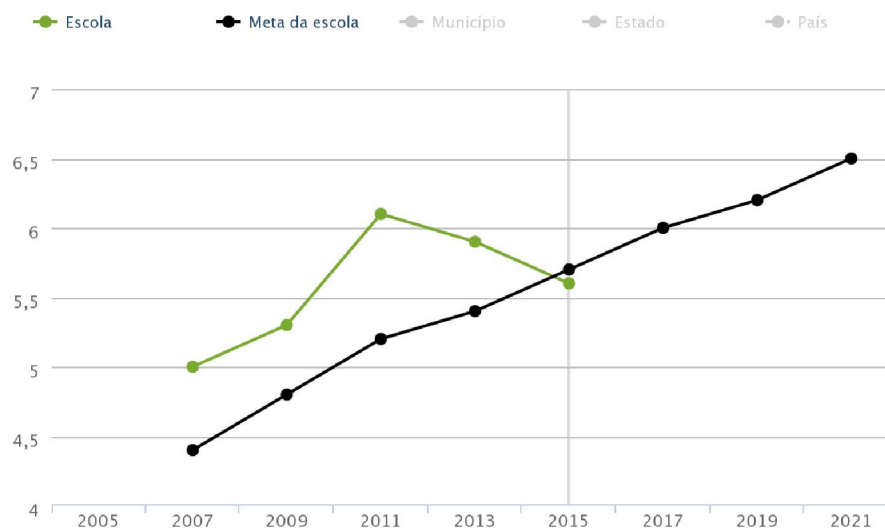
Marcado pelo discurso neoliberal, a justificativa de atuação da Fundação está na necessidade de gerenciar a educação por meio da avaliação dos resultados. O problema da educação, aqui, é definido pela necessidade de elevar os padrões, representados nos resultados e medidas quantitativas medidas pelo Ideb (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). O trabalho de interpretação e tradução das políticas de elevação do desempenho por parte dos gestores é muito pequeno. Aqui, as relações de poder são explícitas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), já que, no caso desta pesquisa, observou-se que as Diretoras Beatriz e Inês atuavam exatamente como aplicadoras dessas políticas.

Assim, como este capítulo buscou analisar os efeitos de primeira ordem evidentes, que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no contexto da prática da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa, foi possível perceber que, o contexto é um fator único, e que ainda que em muitos aspectos as Escolas Alfa e Beta pareçam apresentar semelhanças, nos relatos de seus profissionais, nas estruturas que apresenta, mesmo assim é possível perceber as diferenças. O contexto é sempre tão dinâmico que foi possível observar mudanças nas próprias escolas entre 2010 e 2017.

A Escola Alfa apresentou mudanças pequenas em infraestrutura, embora tenha recebido uma SRM que no ano de 2010 não possuía. A mudança de profissionais também alterou a percepção de educação inclusiva da escola. Há um forte discurso de todos os profissionais da escola da necessidade de diagnóstico e laudo médico para os estudantes público-alvo da Educação Especial, além de uma rede de profissionais especializada que oferecesse suporte ao processo educacional desses estudantes. A Escola Beta ainda precisa lidar com as pressões das avaliações externas uma vez que não atingiu o Ideb esperado para a escola em 2015, tampouco o esperado para Rede Municipal de Ponta Grossa – PR, conforme a Figura 4 abaixo:

FIGURA 4 - EVOLUÇÃO DO IDEB ESCOLA ALFA

## EVOLUÇÃO DO IDEB



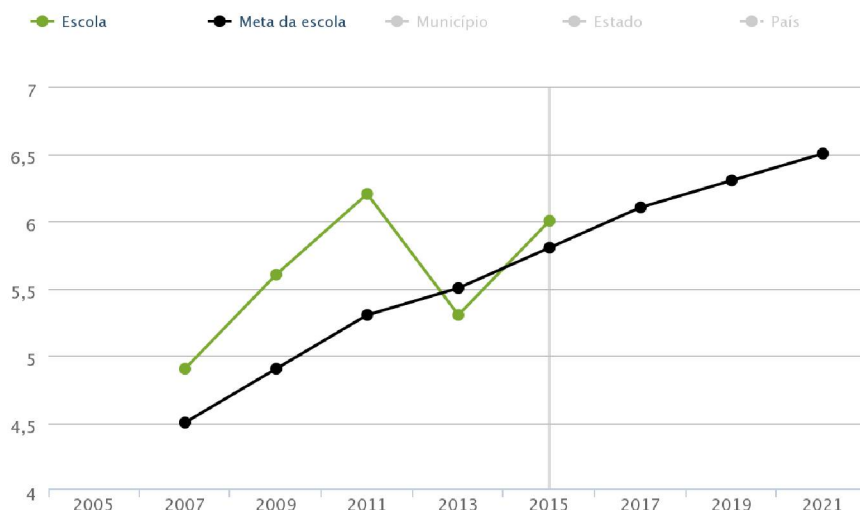
FONTE: Plataforma QEdU (2017).

A Escola Beta precisa lidar com as diferentes pressões das avaliações externas e do Programa Gestão para a Aprendizagem da Fundação Lemann. Além desses fatores, em 2017 a proposta de se tornar uma escola em período integral também se apresentou como um desafio, por falta de profissionais e de infraestrutura. Com isso, a escola tem sofrido uma diminuição em número de estudantes.

Já a Escola Beta apresentou crescimento em número de alunos e nas reformas infraestruturais para garantia de acessibilidade. Ela ainda é considerada uma “escola modelo” de educação inclusiva, conforme relato da Diretora Beatriz. Todavia, o “modelo” parece estar apenas no atendimento educacional especializado, realizado pela professora Lara, na Sala de Recursos Multifuncionais. Afinal, a professora da classe regular permanece com a concepção de que a educação inclusiva é um desafio inatingível, colocando a necessidade de maior apoio na prática da sala de aula. Ainda que a professora Maria Rita, da classe regular, tenha se mostrado contrária às avaliações externas, a escola apresentou um desempenho satisfatório no Ideb de 2015, conforme Figura 5:

FIGURA 5 - EVOLUÇÃO DO IDEB DA ESCOLA BETA

## EVOLUÇÃO DO IDEB



FONTE: Plataforma QEdU (2017).

A Escola Beta ultrapassou o Ideb esperado em 2015, sendo que agora, o seu desafio é manter o índice para os próximos anos. Vale ainda ressaltar que, durante a gestão de 2009 a 2012, ambas as Escolas Alfa e Beta apresentaram os índices mais elevados em comparação aos demais anos. Naquela gestão, embora as questões voltadas à educação inclusiva fossem relevantes, já havia uma preocupação com os índices de avaliação externa, afinal, além da avaliação da Prova Brasil, eram realizadas avaliações do Circuito Campeão com todos os estudantes da Rede pelo Instituto Ayrton Senna.

Entretanto, os baixos índices apresentados nos anos subsequentes, como aponta as Figuras 4 e 5 acima, levou a Escola Alfa e a Escola Beta a ingressarem, em 2017 ao *Programa Gestão para a Aprendizagem* da Fundação Lemann e Elos Educacional.

Outro apontamento importante sobre a Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa foi o processo de ressignificação do papel do professor da sala de Recursos Multifuncionais e do auxiliar de inclusão. Na gestão de 2009 a 2012 houve investimento em formação desses profissionais que haviam ocupado as SRM e as tarefas de auxiliar de inclusão na sala de aula regular. Era um trabalho inicial de AEE, que apresentava muitos desafios (JOSLIN, 2012). Professores contratados da própria Rede eram selecionados e designados para trabalhar nas Salas de Recursos

Multifuncionais, além da professora de apoio à inclusão ou “segunda professora”, como era chamada nas Escolas Alfa e Beta.

Na gestão da SME, de 2013 a 2016, outras políticas educacionais, tais como política de alfabetização, políticas curriculares e políticas de expansão da escola em tempo integral, foram mais enfatizadas pela Secretaria Municipal de Educação. Nessa gestão, os professores de apoio à inclusão, foram progressivamente substituídos por tutores que poderiam ser professores contratados mediante teste seletivo ou um/uma estagiário/a do Curso de Pedagogia. No ano de 2017, com as novas instruções normativas nº 001/2017 e nº 002/2017 – SME do Município, a Sala de Recursos Multifuncionais, que oferta o AEE passa a atender alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), alunos com Altas Habilidades e/ou Superdotação, matriculados na rede, e alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Epilepsia ou Distúrbios de Aprendizagem com laudo. E, a nomenclatura “tutores”, é substituída por “auxiliar de inclusão”.

É importante dizer, que há aspectos que não foram trabalhados aqui. Optou-se por comparar aspectos já observados no ano de 2010 e, também, observados em 2017, para realizar comparações de peso e inferir algumas conclusões sobre os efeitos/resultado da PNEEPEI (BALL, 2011). Obviamente, a escola é muito mais do que a política, e acima de tudo, “a política também é sempre apenas parte do que os professores fazem” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 18). Há espaços que um estudo, especialmente de uma política específica como essa, não consegue acessar na ação dos professores. O que não se pode negar é que, conforme argumentado na introdução deste trabalho, na prática, escolas, gestores e professores realizam tentativas de inclusão, entretanto, essas tentativas podem constituir “formas pobres, insuficientes e, às vezes, até indecentes de inclusão” (MARTINS, 1997, p. 21). É possível perceber ações voltadas para uma educação inclusiva em ambas as escolas da Rede Municipal de Ensino, todavia, alguns aspectos tais como: 1) a concepção de educação da Secretaria Municipal de Educação, antes mais radical e em 2017, mais conservadora; 2) as condições de suporte oferecidos pelo Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado, em especial aos professores da classe regular de ensino; 3) a morosidade em se obter diagnóstico e laudo para o atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial; e 4) as pressões que escolas, gestores e professores precisam lidar para alcanças as metas das

avaliações externas, constituem barreiras intransigentes para efetiva justiça social, em todos os aspectos de igualdade que ela envolva (GIMENO SACRISTÁN, 2002).

Acredita-se que as considerações realizadas neste capítulo têm muito a contribuir para compreensão dos efeitos de segunda ordem que a PNEEPEI (2008) nos padrões de acesso, oportunidade e justiça social. Primeiramente, porque o objetivo era fugir do que Gewirtz e Cribb (2011) chamam de “crítica vinda de cima”, que são as análises políticas distantes ou acima da prática. Em segundo lugar, porque argumenta-se neste trabalho que a inclusão é uma atividade política de enfrentamento de desigualdade que pode, e muito, contribuir para justiça social, mas que ela só poderá ser percebida a partir do contexto real, em uma perspectiva temporal, construída aqui.



## **5 OS EFEITOS DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (2008) NOS PADRÕES DE ACESSO, OPORTUNIDADE E JUSTIÇA SOCIAL**

Nas escolas, onde as políticas são atuadas, ocorrem processos de interpretações e traduções por motivos expostos nos discursos de quem ocupa-se com as políticas no contexto da prática, como revelado no capítulo anterior. Esses processos, portanto, não são neutros, eles carregam componentes de “valores sociais e princípios de justiça social” (BALL; MAGUIRE, M.; BRAUN; 2016, p. 23). Assim, os resultados não são simples de serem identificados, uma vez que podem ser resultados desejados pelos atores, ou ainda, resultados não intencionais e indesejáveis podem surgir (BALL; MAGUIRE, M.; BRAUN; 2016).

Este capítulo tem por objetivo identificar em que medida a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva (2008) trouxe resultados desejáveis para enfrentamento das desigualdades sociais, especialmente a quem ela se destina, a saber, estudantes público-alvo da Educação Especial, ou seja, estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento<sup>59</sup>. Entretanto não se pode desconsiderar que a educação inclusiva envolve todos os alunos, professores e profissionais da escola, uma vez que propõem construir condições de aprendizagem para todos e não para um grupo restrito (BAPTISTA, 2002; MANTOAN, 2006). Essa ainda é uma perspectiva limitada na prática, pois, como apontado no capítulo anterior, “quando se fala de inclusão, pensa-se logo no professor especializado” e não em uma mudança total da prática educativa (BAPTISTA, 2002, p.163).

Mas, considerando que incluir esses estudantes nas classes regulares de ensino produziu enfrentamento às práticas segregativas de Educação Especial, busca-se responder às seguintes questões: a) O que foi garantido a esses alunos no processo de atuação da Política (2008). Articulou-se princípios de justiça coercitiva,

---

<sup>59</sup> Aqui não se desconsidera que o público-alvo da Educação Especial são estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e, também aqueles que apresentam altas habilidades/superdotação, porém, esses não foram analisados porque entre os anos de 2010 e 2017 não houve matrículas de estudantes com laudo de altas habilidades/superdotação na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa – PR.

reconhecendo a individualidade do sujeito, para além da igualdade de oportunidades meritocrática?

É possível perceber, através dos relatos dos profissionais das escolas e colégios estaduais que receberam os estudantes público-alvo da Educação Especial, antes matriculados na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa, que há muitos limites para a educação inclusiva, restringindo o processo apenas, quando possível, à socialização desses estudantes. Aqui é válido retomar a afirmação realizada na Dissertação de Mestrado (JOSLIN, 2012), que, após observações em anos diferentes da escolaridade, percebeu-se que quando os conteúdos curriculares são simples, a inclusão faz-se mais simples; conseqüentemente, quando se tornam mais complexos, a dificuldade de promover o acesso ao currículo para os estudantes público-alvo da Educação Especial passa a ser maior, como foi o caso neste estudo, com relação aos estudantes que estavam no Ensino Médio em 2017.

Ainda que, entre os sete estudantes com deficiência, observados em 2010, seis<sup>60</sup> tenham avançado nos anos escolares e, em 2017, já estavam nos anos finais do Ensino Fundamental (Karine – 7º ano; Diogo – 7º ano; Bárbara – 6º ano e Luiza 8º do Ensino Fundamental) e no Ensino Médio (Bianca – 1º e Emanuel – 1º ano do Ensino Médio), não significa que ocorreu justiça social a todos eles como será apresentado na próxima seção.

## 5.1 O QUE DIZEM OS PROFESSORES E PEDAGOGOS DAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO

A estudante Karine, observada em 2010 na Escola Alfa - no 2º ano do 1º ciclo, encontrava-se, em 2017, no Colégio A, no Município de Campo Largo – PR. Nesse colégio foram realizadas entrevistas com as professoras A1 (professora de matemática), A2 (Professora de geografia), A3 (Professora de ciências) e A4 (Professora de português). As professoras de Karine afirmavam que o processo de educação inclusiva dessa estudante era desafiador e falho:

Ela não consegue se igualar aos alunos, ela não consegue, então essa é uma grande dificuldade, eu acredito que ela precise, sim, dessa convivência

---

<sup>60</sup> A estudante Laura, que apresentava deficiência intelectual, observada na classe regular do 2º ano do 1º ciclo, em 2010, evadiu da escola, não concluindo as séries iniciais do Ensino Fundamental. Também, não foram localizados pais ou responsáveis para participação nas entrevistas.

social, dessa parte com os colegas, ela não pode viver num mundo à parte porque ela não é um cidadão isolado, mas aqui na nossa escola aconteceu isso com ela e eu confesso que fui parte dessa exclusão. Não sei como proceder, a gente tentou fazer o melhor possível, inclusive com os alunos, mas eu acho que a inclusão falha muito não só no educador, mas ela precisa ter um atendimento com os colegas, porque os colegas precisam estar preparados para receber, então eu acho que a escola tinha que ter dentro do seu currículo, do seu planejamento algo que pudesse fazer com que eles se preparassem para receber seja lá qual for a diferença. (A4, Professora de Português, Colégio A).

Em relação à Karine não [houve aprendizagem], ela só passou o tempo dela aqui. (A2, professora de Geografia, Colégio A).

Essa é a faceta mais cruel da igualdade de oportunidades. A garantia de acesso dada à estudante Karine não permitiu que ela participasse em igualdade de conhecimentos adquiridos (CRAHAY, 2000; 2013) com os demais. Conforme a professora A2, ela só passou o tempo dela na escola, sem qualquer perspectiva de educação inclusiva. Qualquer avanço percebido na estudante Karine foi, ainda que pouco, no aspecto social apenas:

E ela se tornou igual na questão social, isso aconteceu, essa evolução teve né socialmente falando. (A4, professora de português, Colégio A).

Mas era só na sala porque no recreio ela estava sozinha (A2, professora de Geografia, Colégio A).

Toda a socialização é válida né, para o aluno e precisa disso né, mas não jogado aqui na Rede Estadual, a gente não tem tempo, não tem preparo para atender essa criança com quarenta alunos dentro da sala de aula, nós temos quarenta alunos na turma de qualquer tipo de deficiência, a gente não para pra atender, então a criança na verdade ela é excluída sim aqui dentro da Rede Estadual. (A3, professora de ciências, Colégio A).

Conforme o relato das professoras do Colégio A, a estudante Karine evoluiu, em certa medida, em socialização, contudo, em aprendizagem não. Para as professoras, o principal motivo é a aluna ter chegado ao 7º ano do Ensino Fundamental sem ter sido alfabetizada nos anos iniciais:

Eu acredito na inclusão, porém não da forma como está sendo feita, no caso específico da Karine para mim faltou amparo para ela na alfabetização, lá no início, lá no pré-escolar, primeiro a quarta, no Ensino Fundamental I, faltou alfabetização, faltou o básico para que ela pudesse ser incluída, como que você vai incluir uma pessoa que é diferente? [...] Pois eu acho que a Karine teria se saído muito bem se ela soubesse ler e escrever... Agora, sem ler e escrever aí que pena... E vai continuar sem ler e escrever porque não conseguimos! (A4, professora de português, Colégio A).

Quando eles já vêm com essa bagagem [alfabetizados] daí a gente pode tentar alguma coisa diferente, mas agora a Karine nem isso tinha. Pra nós já

é meio caminho andado, porque eu não sou alfabetizadora, atendo a partir do sexto ano, eu não sei fazer alguma coisa diferente que ela saiba, eu fico perdida (A2, professora de Geografia, Colégio A).

Eu achei importante o que a A4 comentou né, de fazer uma avaliação antes de jogar pra escola regular, se trouxesse pelo menos sabendo ler e escrever pra gente já, a gente conseguia pelo menos o mínimo tentar caminhar com aquela criança (A3, professora de ciências, Colégio A).

Como a estudante Karine, com deficiência intelectual, não foi alfabetizada nas séries iniciais, as professoras do Colégio A consideraram esse um fator intransponível para a construção de uma educação inclusiva no Ensino Médio. Karine, teve acesso à educação, no sentido de sempre obter uma vaga na escola comum, que é o primeiro critério de justiça social, conforme defendem Dubet (2004) e Gimeno Sacristán (2002). Porém, além do acesso, seria necessário considerar as outras esferas da justiça, tais como a justiça distributiva e a garantia de competências mínimas, considerando as diferenças de cada um. A estudante não recebeu, por parte das professoras do 7º ano, nenhum tipo de discriminação positiva para lhe dar oportunidades de progressos. Para Dubet (2004, p. 545), “para obter mais justiça, seria preciso, portanto, que a escola levasse em conta as desigualdades reais e procurasse, em certa medida, compensá-las”, além de, “garantir um mínimo de recursos e proteção aos mais fracos e desfavorecidos” (DUBET, 2004, p. 546). Mas, embora houvesse um reconhecimento da diferença da estudante em relação aos demais, não lhe foi oferecido nenhum tipo de atividade compensatória.

Oriundo da mesma escola de Karine, a Escola Alfa, havia o estudante Diogo, com laudo de deficiência intelectual e que também estava no 7º ano do Ensino Fundamental em 2017. Todavia, ele estava matriculado na Escola B, no Município de Ponta Grossa. Nessa escola foram entrevistadas B1 (professora de matemática) e B2 (professora da SRM). A professora B1 de matemática relatou na entrevista, que o estudante Diogo não progrediu na aprendizagem:

Então eu acredito assim, o aluno em questão que nós vamos falar, ele não progrediu, não houve progresso, é frustrante, não houve, mas temos casos de alunos que progrediram, só que assim eu não sei avaliar isso [...] na minha opinião, tinha que fazer de tudo e mais um pouco pra ter alguém, o Diogo precisa, precisa, ele não consegue fazer coisas a não ser que ele tenha alguém para ajudá-lo, ele não tem autonomia total ainda, não tem, são várias coisas, ele quer e isso que é bom nele, ele quer, mas daí ele não tem sabe... Então ele aprendeu, ele melhorou? Não, ele não, o ano inteiro eu bati nessa tecla que eu estava me sentindo frustrada porque eu não

atingi a meta, em uma sala de trinta e cinco alunos agitadíssimos com sete alunos hiperativos, e nós temos todos os três sétimo anos, todos têm três ou quatro casos assim, terríveis de trabalhar, então se você parar aqui acontece algum acidente ali, então você tem que ser uma parabólica o tempo todo! (B1, professora de matemática, Escola B).

Assim como as professoras do Colégio A, a professora de matemática da Escola B não conseguiu desenvolver trabalhos significativos para a aprendizagem de Diogo, o que a deixou frustrada. Ela sinalizou, ainda, a dificuldade de desenvolver uma educação inclusiva em uma turma numerosa e agitada. Esse apontamento da docente, mais uma vez direciona para a ideia defendida nesta pesquisa de se reforçar a necessidade de enfrentamento das limitações do contexto muito mais do que as limitações dos estudantes (BAPTISTA, 2002). Em uma perspectiva de educação inclusiva, não é apenas o estudante Diogo que necessita de uma educação diferenciada. Há diferenças complexas e desafiadoras na classe, como apontou a professora B1. Entretanto, a perspectiva de que todos devem ser iguais diante de uma “meta”, pode ter contribuído para a professora B1 caracterizar os que são “agitados”, “hiperativos”, “terríveis de trabalhar” e Diogo como grupos desafiadores para sua prática.

Um dos sentidos da justiça, também, envolve a necessidade de ser reconhecido como diferente, não no sentido de empobrecimento curricular, mas da necessidade “de estruturas escolares e metodologias didáticas dentro das quais de ser possível o progresso de todos” (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p. 255), considerando suas possibilidades e velocidades de aprendizagem. Nessa perspectiva, a professora B2, da SRM I da Escola B, reforça:

Ele tem toda a capacidade para avançar para aprender só que é num ritmo diferente, num ritmo lento, então a pessoa que vai trabalhar com essa criança tem que compreender o ritmo, a habilidade que ele tem para certas coisas, outras não, então, não pode ser assim, tem que ser igual aos outros... Tem que ter uma visão diferenciada. (B2, professora da SRM I, da Escola B).

A necessidade de práticas diferenciadas, flexibilização e diferenciação do ensino é um desafio da educação inclusiva<sup>61</sup> aos professores, mas necessárias para enfrentamento das desigualdades. Embora, as políticas inclusivas apontem para necessidade de igualdade para todos, não é possível perceber justiça na simples

---

<sup>61</sup> Este é um enfrentamento proposto não apenas pela educação inclusiva, mas também pela organização da escolaridade em Ciclos de Aprendizagem (MAINARDES, 2007).

igualação de todos, mas sim, em uma diversificação compensatória diretamente voltada para os sujeitos e o contexto onde estão inseridos (GIMENO SACRISTÁN, 2002).

No caso do estudante Douglas, a professora B1 apontou a necessidade de um professor de apoio permanente (PAEE) que oferecesse acompanhamento a ele na classe regular:

Mas eu acho que tinha que ter a resposta para isso, alguém mais para nos ajudar em alguns casos e eu acho que isso tinha que passar por uma avaliação da própria escola [...] o Diogo necessita de um acompanhamento! (B1, professora de matemática, Escola B).

Diogo era atendido em contraturno pela professora B2, na Sala de Recursos Multifuncionais. Entretanto, na classe regular, não contava com um PAEE, mesmo com as solicitações da professora B1. Segundo a professora, ela recebia um suporte satisfatório de sua equipe gestora e da professora da SRM, mas, por vezes, sentia-se frustrada em suas tentativas de promover uma educação inclusiva especialmente por falta de profissionais de apoio dentro da classe regular - o PAEE:

A minha opinião é que o que falta aqui é o recurso humano, é a pessoa, o professor, o apoio porque material nós temos [...] eu não sou contra [a inclusão], mas eu acho que nós precisaríamos de mais suporte, mais professores de apoio, o próprio caso, o Diogo em si precisaria, a gente vê nitidamente a necessidade de alguém para acompanhar!

Os recursos humanos se apresentaram como um entrave nas escolas e colégios da Rede Estadual de Ensino. Ao que parece, nela, o processo de efetivação de políticas voltadas à educação inclusiva é recente, tornando, assim, as oportunidades oferecidas aos estudantes envolvidos neste estudo, bem frágeis. Exemplo disso foi no Colégio C, onde estudam Emanuel e Bianca oriundos da Escola Beta. Em 2017, ao recebê-los no 1º ano do Ensino Médio, o Colégio estava dando início à SRM e à contratação de professores de apoio educacional especializado (PAEE), o que, segundo o pedagogo, gerou certa estranheza por parte dos professores:

Os professores PAEE que são chamados de auxílio permanente que acompanham alguns de nossos alunos [...] então o professor regular ele se adapta a esse novo profissional dentro da sala de aula, alguns se dão bem [...] agora outros já tem uma resistência acha que tá copiando que tá

supervisionando, então é tudo ainda muito recente (C6, pedagogo, Colégio C)

No colégio C, como somente se ofertava o Ensino Médio, as ações voltadas para a educação inclusiva eram ainda novas. Como apontou o pedagogo, tudo era recente, inclusive a oferta da SRM:

Aqui no Estado do Paraná só existia Sala de Recursos no Ensino Fundamental, do sexto ao nono ano [...] a partir dos últimos dois anos que essa sala possibilitou ser aberta nos colégios de Ensino Médio, porque o que acontecia: tinha uma ruptura, já vinha da escola municipal, era outro processo em sala de multirecursos lá e quando passou para o Estado já era um pouco diferenciado. Aí tinha uma defasagem porque esses alunos iam para o Ensino Médio e bom... Agora ele deixou de ter necessidade especial? Então agora não [...] No nosso colégio ela foi aberta esse ano [2017], pela primeira vez. (C6, Pedagogo, Colégio C).

Foi apenas no ano de 2017 que o Colégio C ofertou Sala de Recurso Multifuncional. Antes disso, conforme apontou o pedagogo, ocorria uma ruptura entre os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, uma vez que, ainda que um estudante apresentasse diagnóstico e laudo médico, não recebia atendimento educacional especializado em SRM. A respeito disso a professora da SRM comentou:

É o primeiro ano da sala de recursos, a sala de recursos, e para que o aluno chegue à sala de recursos existe toda uma trajetória burocrática, então eu sei que existe muito alunos que precisariam estar frequentando a sala de recursos que não estão porque não foi feita aquela avaliação dos professores de todas as disciplinas. Porque não há necessidade do laudo né, o aluno pode frequentar a sala de recursos durante dois anos independente de ter o laudo ou não, desde que os professores da sala do regular percebam qual é a sua necessidade [...] Aí a pedagoga ou até a própria professora da sala de recursos, a gente faz uma prova com algumas questões para confirmar aquilo que o professores já viram em sala de aula e pode estar pedindo a matrícula dele [...] independentemente de ter ou não ter o laudo. Isso foi passado nas reuniões [...] Então eu sei que hoje aqui eu estou atendendo cinco alunos com regularidade e, eu sei, que eu poderia estar atendendo vinte alunos sabe, sem problema nenhum [...] Mas tem que ter essa parte burocrática do sistema. (C5, Professora da SRM, Colégio C).

A professora C5 da SRM, explicou que o trabalho iniciou em 2017, portanto é ainda novo. Diferente das demais escolas/colégios – A, B, D e E, da Rede Estadual de Ensino, no Colégio C, a SRM permite matrícula mesmo dos estudantes que não apresentem laudo médico. No entanto, é necessário que os professores realizem o encaminhamento, e, muitas vezes, isso não ocorre. Os estudantes Emanuel e Bruna recebiam atendimento educacional especializado em contraturno

na Sala de Recursos Multifuncionais. Todavia, segundo a professora C5, o estudante Emanuel era assíduo no atendimento, enquanto que Bianca foi poucas à SRM.

A Bianca é aluna que vem pra sala de recursos quando ela tem uma coisa que ela não consegue fazer sozinha [...] mas resolveu aquele problema de momento dela, ela não vem [...] E o Emanuel é o aluno mais assíduo que eu tenho, tem uns dias da semana que ele vem [...] mas eu sempre deixei muito aberto para ele, se vocês precisarem do meu suporte independente de ser o dia de vocês ou não, pode vim que o que eu puder ajudar eu ajudo, então essa flexibilização com eles eu tenho e mantenho. (C5, Professora da SRM, Colégio C).

A estudante Bianca, embora não fosse tão assídua, possuía uma professora de apoio permanente. De acordo com a professora C1, Bianca avançou em socialização, pois no início do ano letivo de 2017 não permanecia muito tempo dentro da sala de aula:

Então eu sinto assim, que pode não ter tido um avanço pedagógico, mas na forma dela conviver, na convivência eu percebo assim que ela já senta perto de alguém, ela já conversa, ela pergunta o nome, pergunta onde mora, sabe e isso ela não fazia no começo, então esses avanços a gente percebe... Eu gostaria de perceber que ela aprendeu todo o conteúdo... Isso talvez não, talvez eu não vá conseguir ver isso, mas alguma coisa a gente sempre percebe que ela aprende. (C1, PAEE, Colégio C).

Nesse sentido, a professora C1 percebeu avanços na socialização, mas poucos avanços na aprendizagem. Essa parecia ser uma concepção das demais professoras do Colégio C:

Se a gente for levar em conta só a questão da aprendizagem do cognitivo, de repente se ele tivesse uma escola especial para ele, talvez aprendesse mais, mas do ponto de vista social eu acho muito positivo pra eles né, poderem estar no grupo, estar incluídos socialmente. (C4, Professora de português, Colégio C).

Eu acho que trabalhar em paralelo seria o ideal porque aqui, tem a questão da socialização, mas ele precisa de um atendimento muito mais individual com certeza. Eu vejo que aqui o Emanuel vem à tarde e eu desconheço, eu até critiquei a professora da SRM, [...] porque ela não consegue suprir as necessidades de conteúdo do Emanuel! Então ela falou que não é esse o papel dela, que ela não trabalha como uma professora de aula particular, então ela não vai tirar as dúvidas de logaritmos porque ela não tem condições disso. (C3, Professora de matemática, Colégio C).

Que o que predomina é o lado, o papel social da escola e aí eu nem sei né como que o aluno se sente em relação a isso, mas eu acho que a escola cumpre nessa parte de inclusão muito mais com seu papel social do que com seu papel de conhecimento. (C2, Professora de física, Colégio C).



A concepção da professora C3, de matemática é de que a professora da SRM deveria ensinar os conteúdos que o aluno Emanuel não conseguiu acompanhar na turma. Caso contrário, o ideal para as professoras C4, C3 era que estivessem em uma escola especial substituta ou paralelamente. Disso conclui-se que o papel da escola C limitou-se à socialização do aluno, pois conforme relatos das próprias docentes, o melhor seria que Emanuel estivesse em uma escola especial no que concerne à aprendizagem.

Porém, a ideia de justiça na esfera educacional (WALZER, 2003) requer diversificação curricular, métodos na sala de aula que evitem a segregação e podem, muitas vezes, requerer estratégias pedagógicas paralelas articuladas na mesma instituição escolar, evitando assim, qualquer possibilidade de segregação já na entrada do processo educacional (GIMENO SACRISTÁN, 2002). Uma vez que o Colégio C desenvolve a socialização dos estudantes público-alvo da Educação Especial, mas sugere que a educação seria melhor oferecida em escolas especiais, então já há negação de justiça no princípio elementar de acesso, de entrada no ensino obrigatório.

Emanuel e Bianca avançaram nos anos escolares, e, em 2017, estavam matriculados no Ensino Médio. Apesar disso, pode-se questionar se receberam oportunidades reais de promoção de igualdade e justiça, pois, uma vez que haja o princípio de justiça corretiva, fundamental na fase do ensino obrigatório, que conclama que todos estejam juntos, independentes de suas capacidades, é necessário combiná-la à justiça distributiva que requer prover educação considerando as diferenças e possibilidades de cada estudante (CRAHAY, 2000; 2013). Isso, como exposto, não foi possível perceber nas práticas desenvolvidas pelos professores do Colégio C, de acordo com seus relatos, nem sequer na concepção de educação inclusiva do estado do Paraná, que admite classes e escolas especiais, conforme deficiência apresentada (PARANÁ, 2006).

No Colégio D, onde a aluna Bárbara estava matriculada em 2017, no 6º ano, foram entrevistadas D1 (professora de matemática) e D2 (pedagoga). Segundo a pedagoga, no Colégio D, assim como no Colégio C, muitos professores acreditam que as escolas especiais poderiam oferecer uma educação melhor para os estudantes com deficiência:

As resistências acontecem até hoje por parte não só dos professores, mas de todos de forma geral no ambiente escolar... acreditam que o melhor para os alunos com deficiência mais acentuada... seria melhor frequentar uma instituição especial e não a escola comum. As falas e justificativas são sempre as mesmas: não estou preparado para trabalhar com esse aluno.

Para D2, ainda há resistência por parte dos professores por sentirem-se despreparados para trabalhar com estudantes com deficiência. Porém, essa resistência é uma questão a ser problematizada. Muitas vezes os professores apresentam essas “falas ou justificativas”, especialmente aos gestores, porque, de fato, não recebem suporte para promoção de uma educação inclusiva (RODRIGUES, 2013). Toda ação para promoção de justiça deve ser articulada, segundo Crahay (2000), com ações de suporte aos professores, ou seja, eles deveriam poder “consultar pessoas capazes de os aconselhar sem, no entanto, os avaliar” (CRAHAY, 2000, p. 258). Para Ball (2013), simplesmente culpar os professores tornou-se nos últimos 30 anos, um esporte de sangue político, visto que essa é a maneira mais fácil para os políticos desviarem atenção longe das falhas da política. Portanto, neste estudo buscou-se considerar que os professores estão inseridos em contextos reais complexos e com diferentes limitações, que tornam a efetivação da política uma tarefa desafiadora.

Conforme o relato da professora D1, o maior desafio para educação inclusiva de Bárbara foi a falta de suporte da família:

[...] alunos que não tinham laudo, e que apresentaram a mesma dificuldade [na avaliação diagnóstica do início do ano] houve um encaminhamento para as professoras da sala de recurso, e chamamos os pais. A mãe da Bárbara nunca apareceu! Se ela tivesse aparecido para conversar, nós teríamos colocado a Bárbara na sala de recursos, como nunca apareceu, ela é uma aluna normal... embora a gente perceba que não é, mas... ela não pode ser tratada diferente, porque ela não tem laudo de diferente. (D1, Professora de matemática, Colégio D).

Para ela, a falta de apoio da mãe de Bárbara foi definitiva para que ela não recebesse atendimento educacional especializado. Na perspectiva da professora D1, o tratamento diferenciado deve ser dado aos estudantes “diferentes” que possuem diagnóstico e laudo que os coloquem no grupo dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Contudo, conforme anunciado na introdução deste capítulo, a educação inclusiva envolve todos os alunos, uma vez que a escola regular sofre transformações, e todos, não apenas um grupo restrito, estão envolvidos no impacto dessas mudanças (BAPTISTA, 2002). Segundo Crahay (2000), a escola é justa

quando, em respeito às diferenças, promove uma educação considerando as particularidades de todos. Assim, o processo de educação inclusiva de Bárbara não apresentou um significativo enfrentamento de desigualdade. Ao contrário, as desigualdades apresentadas fora do contexto escolar foram determinantes e reforçadas dentro da escola.

Por fim, no Colégio E, estava matriculada, em 2017, a estudante Luiza, oriunda da Escola Beta. Nesse Colégio foram entrevistadas E1, professora de português, e, E2 professora da SRM. Porém, Luiza não frequentou, nos anos finais do Ensino Fundamental Sala de Recursos Multifuncionais, porque essa era ofertada apenas no turno matutino, mesmo turno que Luiza estava matriculada na classe regular. Ela poderia frequentar uma SRM no contraturno escolar em outro colégio, no entanto, essa era muito distante de sua casa, o que dificultou sua matrícula. Mesmo Luiza tendo diagnóstico e laudo médico de deficiência intelectual, nos anos finais do Ensino Fundamental não recebeu atendimento educacional especializado nem em SRM, nem de PAEE. E, segundo sua professora E1, de língua portuguesa, a aluna está se socializando na escola, mas não avançando em aprendizagem, o que gera certo desconforto na docente:

Eles sofrem bastante, a gente sofre mais ainda e cada turma é uma turma né, tem turma que aceita, tem turma que não aceita, então é bem difícil. Às vezes eu percebo [...] que eles têm a inclusão social na sala de aula, mas não é a inclusão do aprendizado [...] É bastante válido para socialização, agora para o aprendizado [...]. (E1, professora de Português, Colégio E).

Assim como os demais profissionais entrevistados na Rede Estadual de Ensino, a professora E1 afirmou que o público-alvo da Educação Especial que está matriculado na Rede Estadual de Ensino, tem avançado em socialização. Contudo, as escolas ou colégios pouco conseguem contribuir para a aprendizagem desses estudantes. Ao ser questionada se já experimentou experiências exitosas de educação inclusiva, a professora respondeu:

Se for ver bem na realidade não [...] É mais a socialização mesmo, agora de aprender não, os casos que passaram por mim... Não! (E1, professora de Português, Colégio E).

No caso da estudante Luiza, assim como nos demais, a professora diz que há um aspecto positivo para socialização. Entretanto, estar no Colégio não trouxe efeitos para sua aprendizagem:

No caso dessa aluna é praticamente nulo, ela tá mais social, tá mais solta, ela se comunica mais, mas a parte pedagógica tá bem estacionada, porque a atividade que eu fiz ano passado eu fiz agora, eu passo a mesma atividade às vezes, ela já tinha feito e agora não consegue fazer! Não é um espiral sabe é estanque, ela aprende para hoje, se você dá hoje, de tarde você dá e ela já esqueceu [...] (E1, professora de Português, Colégio E).

Há tentativas da professora E1 em proporcionar algum tipo de atividade diferenciada para Luiza, mas, conforme relata, não percebe nenhum avanço da estudante, mesmo realizando a mesma atividade várias vezes. Segundo E1, Luiza é pouco alfabetizada, o que auxilia em atividades de cópia. Todavia, para a professora E1, há pelo menos dois motivos que dificultam a educação inclusiva na escola: falta de formação e número de estudantes por turma:

Eu acho bem difícil, porque eu não tenho curso específico, não tenho educação especial. Então tem coisas que a gente não sabe e cada síndrome, cada deficiência tem sua especificidade [...] eu fico bem preocupada com isso! [...] Então eu vou mais para o lado da afetividade [...] eu tento mais pelo lado emocional do que pelo lado pedagógico, e assim, com a Luiza que é minha aluna, eu consigo retorno com ela. (E1, professora de Português, Colégio E).

O primeiro motivo apontado pela professora é a falta de formação para trabalhar com diferentes síndromes e deficiências. Em outros momentos da entrevista a professora afirmou que não recebe formações específicas para educação inclusiva. Desse modo, ela optou pelo “lado emocional” para interagir com a estudante.

O segundo motivo relatado por E1 é o número de estudantes na classe:

Com uma criança dessas na sala [Luiza] a gente tem que dar mais atenção e o outro acaba não tendo... A turma deveria, pela lei, ter vinte e cinco a menos, mas com turmas de quarenta alunos e uns três especiais! Nessa turma, por exemplo, eu tenho quarenta alunos, dois especiais, especiais mesmo, com laudo! E como que a gente dá conta? (E1, Professora de Português, Colégio E).

Para a professora E, o número de estudantes por turma compromete seu trabalho. Porém, é válido problematizar, aqui, quem são “os dois especiais mesmo, com laudo”. É possível que aqueles que atuam com as políticas de educação inclusiva, compreendam a quem ela se destina. No caso dos relatos dos professores da Rede Estadual, eles são enfáticos em compor esse grupo que precisa de atendimento, que necessita de apoio, que exige maior atenção: “os que têm laudo”.

Esse laudo nada mais é do que o laudo do profissional (médico – e suas especialidades ou psicólogo), um documento oficial, portanto, que informa o diagnóstico do paciente, nesse caso, qual é a deficiência ou o transtorno global do desenvolvimento<sup>62</sup> que esse estudante apresenta e que deve compor, obrigatoriamente, os documentos necessários para sua matrícula na SRM<sup>63</sup>. Assim, como afirmado pela professora D1, só poderá ser considerado diferente, o estudante com laudo.

No entanto, a diferença não é exclusividade de um grupo de estudantes com laudo. Em uma mesma sala de aula, mesmo que com homogeneidade de faixa etária, ainda é possível perceber diferenças, características individuais em cada estudante. A proposta da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação é justamente conjugar igualdade e diferença.

Quando as atividades escolares congregam a diferença de cada estudante com uma perspectiva de igualdade de conhecimento (CRAHAY, 2000, 2013), de realização (GIMENO SACRISTÁN, 2002), resultarão em justiça corretiva. Porém, quando “os especiais” ou “os que têm laudo” são diferentes e “os quarenta alunos” são iguais, se estabelece dois grupos distintos, com tratamentos<sup>64</sup> distintos. Aqui, vale lembrar da necessidade da inclusão eletiva, conforme propõe Rodrigues (2013), de que não basta apenas uma inclusão essencial que insere (matricula) os estudantes público-alvo da Educação Especial na escola comum, se, dentro da escola serão colocadas no “grupo das pessoas com deficiência”. A educação inclusiva é para todos os estudantes (BAPTISTA, 2012), por isso, é um processo político que confronta as desigualdades.

---

<sup>62</sup> Diferentemente da PNEPEI (2008) que considera o público-alvo da Educação Especial estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e estudantes com altas habilidades/superdotação, no estado do Paraná são considerados, pela Instrução n.º 07/2016, para fins de atendimento educacional especializados, o público-alvo da EE aqueles que apresentam Deficiência intelectual (DI); Deficiência física neuromotora (DFN); Transtornos globais do desenvolvimento (TGD); Transtornos funcionais específicos (TFE): diz respeito a um grupo heterogêneo de alterações manifestadas por dificuldades significativas: a) na aquisição e uso da audição, linguagem oral, leitura, linguagem escrita, raciocínio, habilidades matemáticas, atenção e concentração; b) Distúrbios de aprendizagem – dislexia, disortografia, disgrafia e discalculia; c) Transtornos do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH).

<sup>63</sup> Conforme Instrução n.º 07/2016 (SEED/SUED) que estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recursos Multifuncionais (SEM) deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos nas instituições que ofertam Educação Básica na Rede Pública Estadual de Ensino.

<sup>64</sup> Entende-se por tratamento aqui, as atividades e práticas escolares realizadas dentro da sala de aula pelos professores.

Em uma tentativa de síntese dos relatos coletados nas entrevistas, com os profissionais das escolas e colégios onde, em 2017, Karine, Diogo, Bianca, Bárbara, Luiza e Emanuel estavam matriculados, pôde-se observar alguns aspectos relevantes ligados : 1) ao processo de consolidação da educação inclusiva na Rede Estadual de Ensino de Ponta Grossa – PR; 2) às percepções que os profissionais possuem de educação inclusiva; e 3) aos desafios postos pela PNEEPEI (2008) e pelos estudantes envolvidos neste estudo, no contexto da prática.

É necessário considerar, primeiramente, que a escola pública no Brasil tem sido o espaço prioritário do processo político de educação inclusiva, uma vez que a escola privada é um espaço seletivo, que atende aos interesses de uma minoria. No entanto, nas escolas públicas, uma vez que os municípios se ocupam da educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental; e, o Estado se ocupa das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, essa disposição contribui positivamente para que as redes municipais sejam protagonistas de processos educacionais inclusivos (BAPTISTA, MEIRELLES, 2015), ao mesmo tempo em que desafia as redes estaduais de ensino, considerando seus diferentes contextos. Ainda que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, desde 2008, venha orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais dos estudantes público-alvo da Educação Especial, as escolas/colégios estaduais de Ponta Grossa parecem estar em um processo inicial de educação inclusiva, conforme o relato da professora C1:

Eu acho que ainda não tem, ainda não há um processo cem por cento de inclusão [...] ainda não acredito que essa inclusão aconteceu, eu não vi ainda acontecer cem por cento porque eu acredito assim, que a inclusão, ela só vai acontecer cem por cento quando todos já estiverem preparados para incluir aquele aluno, porque ele tem a professora de apoio, tem o espaço, mas ela está acontecendo de forma lenta, eu acredito que de forma muito lenta, porque eles estão incluídos a partir de 2008 na sala regular, já estamos em 2017 e essa inclusão não aconteceu de forma totalitária! O governo deveria dispor tempo, cursos para os professores [...] então por conta dessa correria, tudo meio atropelado, o governo não consegue dar uma base segura para os profissionais da educação que sempre está mudando uma coisa ou outra, diminuindo salário, tirando hora atividade é uma coisa muito instável [...]. Então eu penso assim que, a inclusão ainda não aconteceu cem por cento, acho que se chegou a cinquenta por cento é muito porque não é só o espaço que tem que estar preparado, o espaço tem que estar preparado, um professor tem que estar ali com ele com o aluno só que todos os demais tem que estar preparados mas não estão, a lei veio antes de preparar os professores, do governo fornecer cursos. (C1, Professora de apoio permanente da aluna Bianca na classe regular, Colégio C).

Segundo a professora C1, desde a proposta política de 2008, até 2017, a educação inclusiva não se efetivou ainda como o esperado na Rede Estadual por motivos como, a falta de oferta de cursos para os professores (formação continuada), o tempo que o professor não possui para participar de formações e a instabilidade do profissional da educação na atual gestão estadual<sup>65</sup>. Nas palavras da professora, “a lei veio antes de preparar os professores”, a agenda de normas e prescrição do governo, com seus padrões e exigências (BENJAMIN, 2002) parece ter sido imposta sem debate coletivo e democrático, tampouco com formação dos professores. Assim, a educação inclusiva nas escolas estaduais ainda está em processo. As tentativas e traduções realizadas no contexto da prática mostram-se precárias e instáveis (MARTINS, 1997).

Outro aspecto relevante a ser considerado é a percepção que os diferentes profissionais possuem de educação inclusiva. Em grande parte das entrevistas, os professores e gestores assumem uma posição favorável de inclusão parcial, conforme a necessidade do estudante, sugerindo que, em alguns casos, se não na maior parte deles, o melhor seria que o estudante estivesse na escola especial. Alguns até mesmo citaram a admiração que têm por escolas especiais, ainda que, não conheçam o trabalho desenvolvido efetivamente. Abaixo, seguem trechos de diferentes entrevistas dos professores e gestores das escolas e colégios envolvidos, apontando esse aspecto:

De repente uma escola menor, com uma estrutura melhor consiga atender ela. Que alguém tenha tempo de sentar com ela, dá uma atenção maior, porque daí você não pode focar nela, você tem todos os outros trinta pra atender que estão ali também pra aprender, como é que vou ignorar os outros? Não posso. (A3, Professora de ciências, Colégio A).

Enquanto professora e visão do mundo eu acho que eles deveriam estar aqui, mas na hora que eu percebo, que o aluno ele poderia estar tendo muito mais [...] Antes existiam as escolas públicas ou privadas que só cuidavam dos alunos especiais, então eu acho que eles eram melhor assistidos, admiro o trabalho [...] da APAE. (B1, Professora de matemática, da Escola B).

Sabe, esse laudo é uma coisa muito séria [...] porque envolve sentimentos, envolve a família, então esse aluno não vai ter condições de conviver, ele vai ter que estar na APAE por exemplo, ou em uma instituição específica, ou aparece, ah ele tem moderado, então ele tem condições de se aprimorar de evoluir dentro da sua condição... [...] Eu penso que essa política de inclusão na marra ou meia inclusão não existem, o que existe é cada um no

---

<sup>65</sup> Carlos Alberto Richa, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), é governador do estado do Paraná desde 2011 (gestão 2011 a 2014 e reeleito na gestão de 2015 a 2018)

seu lugar, cada um na sua condição [...] ele tem condições de estar aqui na escola? Tem. Quem que disse isso? Ah o neurologista, o fisiologista, mais uma equipe multidisciplinar, ótimo, então ele vem pra cá só que ele vai precisar disso, disso e disso, nós vamos dar conta disso? (C6, pedagogo, Colégio C).

Se a gente for levar em conta só a questão da aprendizagem do cognitivo, de repente se ele tivesse uma escola especial para ele, talvez aprendesse mais. (C4, professora de português, Colégio C).

Eu acho que trabalhar em paralelo seria o ideal porque aqui, tem a questão da socialização, mas ele precisa de um atendimento muito mais individual com certeza. (C3, professora de matemática, Colégio C).

Eu teria dúvidas se eu colocaria o meu aluno em uma escola, o meu filho no caso, em uma escola regular ou em uma escola especializada, porque em questão de profissionais na escola especializada eu acho que ele tem muito mais acesso a profissionais qualificados para isso do que na regular, então eu tenho as minhas dúvidas se realmente é feito um trabalho inclusivo. Eu não sou muito a favor, é como eu te falei, tem problemas e problemas né. (C2, professora de física, Colégio C).

É interessante perceber que, na concepção desses profissionais, o melhor seriam escolas especiais, ainda que, segregadas, porque lá esses estudantes receberiam mais atenção de um professor qualificado, e seriam melhores assistidos em suas necessidades, com um atendimento mais individualizado e, conforme a professora C4 salientou, talvez aprendessem mais. Esses são apontamentos que precisariam de dados para serem sustentados<sup>66</sup>, contudo, indicam o terceiro aspecto considerado relevante, ligado ao desafio posto pela política.

Muitas vezes é mais simples pensar na possibilidade de segregação em escolas especiais do que enfrentamento dos inúmeros desafios que a educação inclusiva na prática precisaria superar para ir além da socialização, que alguns profissionais apontaram como único aspecto positivo. Todavia, neste estudo, parte-se da premissa que a educação inclusiva não coloca em debate as limitações do estudante, mas sim as limitações do contexto em relação ao estudante. Dentre elas, os professores apontaram nas entrevistas: a formação dos professores; apoio da família e a precária condição de aprendizagem que o estudante, egresso da Rede Municipal de Ensino, chegam nos anos finais do Ensino Fundamental, nas escolas e colégios estaduais. Esses, entre outros, são campos que necessitam de atenção e

---

<sup>66</sup> Oliveira (2002), apresenta por exemplo, a fragilidade de escolas especiais privadas voltadas para estudantes com autismo.



investimentos, como já orientado nos objetivos<sup>67</sup> da PNEEPEI, vislumbra-se avanços no processo de educação inclusiva na Rede Estadual de Ensino de Ponta Grossa.

As entrevistas na Rede Estadual de Ensino contribuíram também para a análise dos efeitos/resultados da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) na Rede municipal de ensino, especialmente em dois aspectos: 1) os estudantes que estavam matriculados nas Escolas Alfa e Beta, ingressaram na Rede Estadual sem laudo (com exceção da estudante Luiza); e 2) alguns não foram alfabetizados no decorrer dos cinco anos iniciais do Ensino Fundamental. Além das entrevistas realizadas com os professores e gestores da Rede Estadual, duas mães também foram entrevistadas e contribuíram para perceber os efeitos que as mudanças de primeira ordem causam nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social (MAINARDES, 2006). As entrevistas das mães serão analisadas na próxima seção.]

## 5.2 O QUE DIZEM AS MÃES DE DOIS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Sra. Marta, mãe do estudante Diogo - matriculado na Escola B e a Sra. Rafaela, mãe da estudante Luiza - matriculada no Colégio E, participaram da entrevista, como já dito. Ambas são pessoas simples e com baixo nível de escolaridade. A sra. Marta disse que Diogo tem um diagnóstico de “paralisia mental”, por isso, faz fisioterapia desde um ano de idade e recebe acompanhamento de psicóloga em contraturno, nas quintas – feiras, na Associação Ponta-grossense de Assistência à Criança com Deficiência (APACD). Assim que a família recebeu o diagnóstico médico de que Diogo tinha paralisia cerebral, encaminharam-no para a APACD, local onde permaneceu até os quatro anos de idade. Depois disso, a mãe conta que eles foram enviados para a escola regular:

Lá na APACD tinha escolinha, ele ficou até quatro anos lá, daí foi passado para professora lá... e a professora mandou todas as crianças que andavam e falavam, era tudo para ir para escola, não importava se tivesse deficiência ou não, na época pensa, foi aquele trauma, passou tudo... foi um susto pra todo mundo, ninguém espera, já estavam tudo acostumado lá. Aí vir pra

<sup>67</sup> Dos sete objetivos (orientações) da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), um deles aponta para a garantia da formação aos professores para AEE e demais profissionais da educação para inclusão escolar, e, outro aponta para a necessidade de participação da família e da comunidade nesse processo.

escola normal [...] aí a escola que teve problema né, de aceitar eles... tinha escola que dizia que estava já adaptada, mas não estava. Aqui na Escola B, não tinha criança com deficiência, quando eles chegaram foi aquele tormento, tiveram até problema com a regional de educação, mas passou. (Marta, Mãe de Diogo, da Escola B).

Conforme o relato dessa mãe, quando os estudantes da APACD foram encaminhados<sup>68</sup> para o ensino regular, houve uma certa estranheza por parte da família e da escola. Ela explica que não foi uma opção dela em matricular Diogo na escola comum, mas sim, uma orientação da APACED. Segundo ela ainda, os estudantes estavam acostumados com essa associação, então migrar para a escola comum, inicialmente foi desafiador. Quando Diogo foi matriculado na Escola Beta, essa ainda não possuía Sala de Recursos Multifuncionais. Desse modo, a mãe precisava levar Diogo no contraturno em uma SRM da escola mais próxima:

Daí ficou lá seis anos [Escola Alfa], daí acabou vindo pra cá [Escola B], entrando na aula de apoio [...] entrou no sexto ano e agora está no sétimo. Ele sentiu, bastante! Ele sempre queria ir lá, e a gente passava lá do lado pra agradar ele, ele queria voltar pra lá, que lá era melhor. Daí a gente dizia, não, melhor agora para você é aqui. (Marta, Mãe de Diogo, da Escola B).

Diogo estava matriculado na Escola Alfa até 2015, no quinto ano, ficando retido no terceiro ano do segundo ciclo. Em 2016, ele passou para a Escola B, no sexto ano do Ensino Fundamental. Na Escola Alfa, segundo a mãe, Diogo recebia apoio das professoras (de apoio à inclusão), que o acompanhavam na classe regular durante todo o ano letivo, bem como, dos colegas, que o auxiliavam no sentido de evitar sua queda, em razão de apresentar limitações de movimentos. No entanto, na Escola B, o estudante tem uma experiência distinta, pois, não recebe uma PAEE de forma permanente:

Eu estive conversando com ela [professora da SRM], ela disse que ele está indo bem, só que assim, pra entender as coisas é mais difícil, daí tem que ter a professora, só que daí não quiseram liberar professora, que diz que professora só é liberada pra escola no caso de deficiente que é surdo, mudo, que anda de cadeira de roda né... daí na sala ele não tem apoio, só aqui com a professora [da SRM], pra passar a diferença nas tarefas para ele conseguir fazer [...] porque na sala é muita criança pra aprender e não tem como acelerar ele, às vezes tem muito professor que ajuda né, mas tem muito professor que não ajuda ele. Daí poucas vezes ele se estressa [...] mas, até que ele tá avançando bem. (Marta, Mãe de Diogo, da Escola B).

---

<sup>68</sup> Ao que parece, comparando com os dados do estudante, essa transição ocorreu entre os anos de 2005 e 2006.

Como pode-se observar acima, a Sra. Marta relatou, que diferentemente da Escola Alfa, na Escola B, seu filho não tem uma professora de apoio permanente e, quando surge uma professora, essa permanece por pouco tempo. Além disso, como exposto abaixo, ela diz que há a necessidade de solicitar junto ao Núcleo Regional de Educação uma nova atendente:

Ainda não chegou a atendente, então é a zeladora! [...] Ela ajuda a atender, a levar no banheiro... [...] Daí ele estava com a zeladora, a atendente dele foi pra Castro. Ele passou por três atendentes esse ano [...] Aí eu vou ter que subir, acho que lá no núcleo, pra ver se eles mandam atendente ou como que vai ficar a zeladora, ter um salário pra ela a mais, porque é difícil! (Marta, Mãe de Diogo, da Escola B).

A falta de professores de apoio permanente (PAEE), já era uma situação sinalizada pelos professores. No estado do Paraná, o serviço de apoio no turno da escolarização no ensino comum, no contexto da escola regular, é ofertado para estudantes com TGD, deficiência física neuromotora, surdez, surdocego e cego. Logo o estudante Diogo deveria contar com esse profissional, PAEE, em sala de aula, mas, conforme o relato da mãe, por vezes, ele teve que contar com o auxílio da zeladora em atividades básicas do cotidiano, já que os professores de apoio permanente mudavam muitas vezes ao longo de um mesmo ano. Assim, embora Diogo tivesse a oportunidade de acesso à educação através da matrícula em escola regular, não recebia igualdade de permanecer no sistema educacional, uma vez que houve muitos entraves no tratamento recebido na Escola B (GIMENO SACRISTÁN, 2002). Muitas vezes a igualdade no que se refere a possibilidade de permanecer está condicionada por desigualdades familiares e a escola se torna um espaço primordial de enfrentamento e justiça.

Por outro lado, para a Sra. Marta, a escola proporcionou ao seu filho conhecimentos que ela mesmo não tinha:

Ele tá bem, até que tem uma professora que pegou ele bem firme, daí ele já sabe fazer muita coisa, assim continha ele já sabe fazer, de mais, de menos. Ele só não sabe fazer as de dividir... mas nem eu sei fazer! Parei na primeira série, então eu digo pra ele, peça para tua professora, para teu amiguinho ajudar você que esse daí eu já não sei mais (risos) [...] Mas tem professor que ajuda bem ele, só uma de matemática que ele diz que ela acelera muito ele: - vamos Diogo, vamos Diogo, você tem que aprender! Aí ele diz, mas eu não sei fazer e ela não explica. (Marta, Mãe de Diogo, da Escola B).

Ou seja, para a mãe de Diogo, a escola foi significativa, mesmo com tantos desafios. Em seus comentários, ao comparar a Escola Alfa onde seu filho estudava até o ano de 2015 e a Escola B onde estava matriculado no ano de 2017, ela faz um apontamento das práticas pedagógicas importante:

Aqui ele senta bem na frente, porque quando ele estudava lá na Escola Alfa ela coloca os que ela iria atender, quatro, cinco crianças, mas ela colocava tudo de um lado assim, atrás, para que ela pudesse ensinar eles. Acho que isso foi um erro porque daí ela tinha que ter posto lá na frente pra ir mostrando o quadro, para eles irem copiando, analisando as coisas do quadro, daí eles aprenderem que tinha que ter só ela ali ensinando, ajudando eles. Aí quando entrou aqui foi mais triste porque mesmo que ficassem perto do quadro não sabiam copiar, porque ela tava junto ensinado, aqui tem que copiar sozinho do quadro, então foi conturbado. (Marta, Mãe de Diogo, da Escola B).

Também, segundo ela, a prática da professora de apoio à inclusão da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa – PR, foi “um erro”, pois, dificultou sua adaptação na Rede Estadual onde precisava responder com maior autonomia. Esse foi um dos apontamentos realizados no estudo do contexto da prática na Dissertação de Mestrado, no ano de 2010 (JOSLIN, 2012).

Os estudantes nas Escolas Alfa e Beta, na maior parte do tempo, realizavam atividades diferenciadas, e, ainda que alguns se sentissem parte integrante da turma, ficavam sentados no fundo da sala, o que se aproximava de práticas integracionistas, uma vez que se criava grupos (dos deficientes) dentro da classe comum (RODRIGUES, 2013).

Em uma perspectiva de futuro, a mãe de Diogo não acredita que ele avançará muito nos anos escolares:

Ele está na sétima. Diz que agora não pode reter, tem que ir passando mesmo que não saiba. A professora do apoio do ano passado disse: - Mas se acelerarem ele vai lá para universidade! Aí eu disse: daí vai ser mais ruim, porque ele vai ter que fazer sozinho! Eu acho que pra universidade ele não vai, ele não tem como ir lá porque lá é tudo sozinho, tem que entrar sozinho, tem que ficar sozinho, tem que fazer as coisa dele sozinho... Então nessa fase acho que ele não vai pra lá, só se modificarem a cabeça dele. [...] Aqui é só até o nono, depois tem que passar para o Colégio C, é o único mais perto. Só que não sei se ele vai acabar indo, vai depender do médico, porque o doutor falou, que tinha que ter uma professora, porque é um negócio bem grave que ele tem na cabeça. (Marta, Mãe de Diogo, da Escola B).

A condição dada pelo médico à mãe de Diogo é que ele só poderá avançar, caso receba professora de apoio permanente na classe regular, do contrário, há

riscos. Nesse sentido, a oferta de PAEE nos próximos anos será determinante para o avanço desse aluno para o Ensino Médio.

A segunda mãe entrevistada foi a Sra. Rafaela, mãe da estudante Luiza, oriunda da Escola Beta e matriculada no Colégio E.

Diferentemente da maioria das escolas e colégios envolvidos no estudo, o Colégio E recebeu da Escola Beta<sup>69</sup> o laudo médico com diagnóstico de deficiência intelectual da estudante assim que ela foi matriculada. Porém, durante a entrevista, a Sra. Rafaela, não afirmou que Luiza apresentasse alguma deficiência. Ela apenas disse que a filha era mais lenta que os demais:

Ela tem dificuldade na escola, a professora que sabe como ela veio lá da Escola Beta, então os professores aqui já estão a par. Ela tem dificuldade, as vezes não entende as coisas, [...] daí ela fica meio assim, tipo quieta... Ela sempre foi assim na escola, vagarosa, sabe [...] não sei se a cabeça dela que não ajuda [...] (Rafaela, Mãe de Luiza, do Colégio E).

A Sra. Rafaela não concluiu o Ensino Fundamental e possuía pouca instrução a respeito do diagnóstico de Luiza. Na entrevista ela salientou que a filha sempre recebeu apoio por conta de sua dificuldade.

Na Escola Beta ela ficou até o quinto ano, ficou, porque ela não conseguiu né. Ficou uma vez [retida ao final do 1º ciclo], aí eles pediram para reter ela novamente no quinto ano, daí eu deixo né, não tem problema. Aí ela veio pro Colégio E, ela ficou meio assim, não sabia as coisas, no começou, até chorou, no primeiro dia, ficou meio nervosa, aí foi indo, aí conheceu os professores, daí eles estão a par da situação dela, aí elas ajudam. [...] Aqui é diferente porque é mais professor, vem um num tempo daí vem outro [...]. (Rafaela, Mãe de Luiza, do Colégio E).

O processo de transição dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Beta, para os anos finais ofertado no Colégio E, foi difícil para a estudante Luiza. Ela já havia ficado retida por dois anos, ao final do primeiro ciclo e ao final do segundo ciclo<sup>70</sup>. Assim sendo, em 2015, ela ingressou no 6º ano. Os desafios das séries finais tornaram-se ainda maiores, especialmente para a família. Na entrevista, a mãe relatou que estar na escola tem seus aspectos positivos, mas desafiadores para Luiza:

<sup>69</sup> Acredita-se que isso ocorreu pela facilidade de acesso, já que a Escola Beta e o Colégio E são próximos um do outro.

<sup>70</sup> Na organização da escolaridade em ciclos de aprendizagem da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa, a retenção é permitida, se necessário, apenas ao final de cada ciclo.

Eu acho que é boa a escola pra ela. Na leitura não vai muito bem assim. Conforme alguma tarefa, ela não sabe fazer sozinha [...] A gente não sabe ensinar, eu não sei explicar pra ela, daí o pai dela ensina ela as vezes, mas ele não entende também [...] às vezes não vai muito bem nas continhas, não sei se ela esquece ou não põe na cabeça, não sei como que é que ela fica... Daí ela fica nervosa [...] Mas decerto está indo tudo bem, porque ela passou de ano, ela vai para o nono ano. (Rafaela, Mãe de Luiza, do Colégio E).

Assim como a Sra. Marta, a Sra. Rafaela não conseguia contribuir muito nas tarefas, especialmente dos conteúdos das séries finais do Ensino Fundamental, pois ambas não haviam concluído os estudos. De certa forma, o avanço escolar de Luiza já era um enfretamento de desigualdades, contudo não garantia avanços na aprendizagem significativos, conforme apontado por sua professora E1. Ao ser questionada sobre as perspectivas de futuro, dona Rafaela disse que a estudante Luiza era otimista, que desejava ingressar no mercado de trabalho, embora a mãe não acreditasse que isso seria possível:

Ela fala de trabalhar e fazer um estágio, pra ir trabalhar, daí eu digo pra ela: - você não está bem assim, pra você fazer um estágio, [...] precisa saber bem direito as coisas, [...] tem que esperar um pouco, se comunicar, porque ela é bem quieta, ela fica meio com vergonha [...] mas ela fala que quer trabalhar, ela diz que por enquanto ela queria ir trabalhar no mercado, fazer pacote, essa coisas, depois ela ir fazer outras coisas. (Rafaela, Mãe de Luiza, do Colégio).

Como visto acima, de acordo com Dona Rafaela, sua filha Luiza disse desejar realizar um estágio, e, como em 2017 ela já estava com 16 anos, passou a cogitar trabalhar como empacotadora em um mercado, mesmo matriculada no 8º ano do Ensino Fundamental. Isso leva a reflexão de que, ainda que ingressar na vida adulta e produtiva seja um dos sentidos da justiça, conforme defende Gimeno Sacristán (2002), só é pertinente afirmar isso se as demais facetas da igualdade forem reais. Assim é preciso considerar que, se “as desigualdades ao sair correspondem às mesmas que existiam ao entrar, a escola terá realizado o papel de reproduzir as diferenças sociais” (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p. 258).

Observou-se que para as mães de Diogo e Luiza, a educação inclusiva proporcionou o acesso a conhecimentos que elas mesmas não possuíam. Em contrapartida, esse nível de conhecimento foi considerado, pelos professores entrevistados, muito baixo em relação ao ano escolar em que estão.

As análises das entrevistas realizadas com gestores e professores da Rede Estadual de Ensino, bem como, com as mães de dois estudantes expressaram os

efeitos da PNEEPEI (2008) causados na vida escolar dos alunos, ainda que, com pontos de vista distintos. Diante dessas perspectivas diferentes, faz-se necessário ponderar se os resultados dessa política resultaram em mais acesso, oportunidade e justiça social.

Um dos fatores mais elementares que foi possível observar, aqui, é o acesso à educação, no sentido de matrícula dos estudantes público-alvo da Educação Especial na escola regular. Neste estudo longitudinal, foi possível perceber que, entre os sete alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa, seis avançaram para a Rede Estadual de Ensino. Contudo, uma estudante – Laura, evadiu-se e não possuía, até 2017, matrícula ativa. Ela, conforme apontado pelo sistema SERE, nem sequer concluiu o segundo ciclo de aprendizagem na rede municipal. No último ano em que frequentou a Escola Alfa, a diretora Inês contou, na ocasião da entrevista, que a mãe de Laura mostrava certo arrependimento por sua filha não frequentar mais a APAE:

Então eu estava ouvindo o CD da banda da APAE e um dia a mãe [de Laura] chegou e falou: meu Deus, só de pensar que eu tirei a Laura de lá e ela poderia estar fazendo parte dessa banda, eu perdi tudo isso, por conta de uma ilusão... Então foi um caso assim, que não deu certo. Hoje em dia nem sei como está a Laura [...]. (Inês, Diretora, Escola Alfa)

Vislumbra-se aqui, que Laura não teve seu acesso ao ensino comum garantido, tampouco, seu retorno à APAE foi possível por conta de sua idade. Além disso, é possível perceber que a mãe da estudante almejava mais do processo da educação inclusiva, no entanto, para ela, conforme relato da Diretora, foi “uma ilusão”. Na concepção dela, se Laura tivesse permanecido na escola especial poderia ter vivenciado experiências mais significativas. Por outro lado, não se pode afirmar que essas experiências contribuíram no processo educativo de Laura. Seja como for, ela teve seu direito suprimido, visto que, estar fora da escola reforça ainda mais as desigualdades de seu contexto.

Exemplos como o de Laura são dados pouco apresentados nas estatísticas. De maneira geral, apresenta-se o crescimento de matrículas do público-alvo da Educação Especial, mas não há como no caso de Laura, estatísticas sobre causas de evasão.

Não se pode negar que o número de matrículas no Brasil aumentou e, no contexto local, esses alunos avançaram de ano e tiveram acesso aos anos finais, como no caso de Bianca e Emanuel, que chegaram ao Ensino Médio, inclusive.

O fator positivo disso é que a entrada desses estudantes nas escolas e colégios estaduais tem causado instabilidades necessárias para o processo de educação inclusiva. Porém, no caso dos estudantes público-alvo da Educação Especial, a Política orienta, também, o acesso ao atendimento educacional especializado em contraturno escolar. Em 2010, os estudantes da Escola Alfa já eram privados desse acesso por falta de SRM na escola. Em 2017, as condições foram semelhantes. Karine, matriculada no Colégio A, não estava matriculada em SRM porque a escola não possuía. Mesmo caso de Luiza, porque, além do Colégio não possuir SRM, a escola mais próxima que poderia ofertar ainda era longe, o que acabou por privá-la. Por fim, Bárbara, por falta de laudo, não pôde ter sua matrícula em SRM. Assim, para alguns o acesso, que é um dos sentidos da igualdade, foi negado. Em contrapartida, considerando que alguns tiveram a garantia de acesso à educação, pode-se pensar em que medida tiveram maior oportunidade.

Para os professores da Rede Estadual, esses estudantes tiveram a oportunidade de se socializar. Para as mães Rafaela e Marta seus filhos tiveram a oportunidade de adquirir conhecimentos dos quais elas não se apropriaram. A Escola Alfa pôde oportunizar mais acesso ao receber uma SRM. Ou seja, os padrões de oportunidade podem ser observados em sentidos diferentes. Contudo as oportunidades criadas nos diferentes contextos não necessariamente resultaram em justiça social.

Todavia, ela deve ser perseguida nos diferentes aspectos apontados neste capítulo. Primeiramente, na garantia dos apoios necessários para a educação inclusiva, sejam salas de recursos, PAEE na classe regular, e diminuição de estudantes por turmas. Mas, também, nas práticas educacionais que conjugam diferença e igualdade, adaptando as diferentes atividades às velocidades de cada estudante e tornando o avanço na aprendizagem possível para todos (CRAHAY, 2013), sem necessidade de segregação.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese apresentou os efeitos/resultados gerados pela atuação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, em escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa – PR. O objetivo desta política é a garantia de “acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares” (BRASIL, 2008, p.10). A PNEEPEI (2008) é relevante no contexto educacional brasileiro pelo seu caráter orientador para construção de sistemas educacionais inclusivos. Assim seus efeitos devem ser pensados em um plano de temporalidade.

Nessa perspectiva, a teoria da atuação das políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) contribuiu para a compreensão de que na prática, escolas, gestores e professores realizam traduções e interpretações do texto político de acordo com o contexto onde estão inseridos. No contexto da prática, a escola ocupa-se com diversas políticas, algumas com implicações maiores, outras que são menos prescritivas, no entanto, a política de educação inclusiva se apresentou como desafiadora e, causou ao longo dos anos, transformações na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa – PR. Para percepção de tais transformações, foi considerado que os efeitos/resultados ocorreram de duas maneiras distintas delineados por Ball (2004), como efeitos de primeira ordem e efeitos de segunda ordem.

Para percepção dos efeitos de primeira ordem, ou seja, efeitos visíveis que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva causou na prática ou na estrutura de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa, foram realizadas entrevistas e levantamento de dados junto a Escolas Alfa e Beta, que já haviam sido locais de estudo em 2010, por ocasião da Dissertação de Mestrado da autora.

Os efeitos visíveis que a Política (2008) causou nessas escolas foram estruturados em dimensões contextuais onde a política é atuada. Essas dimensões são fundamentais para análise de políticas na teoria de atuação da política (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). O QUADRO 7 abaixo, traz a síntese dos principais efeitos percebidos nas Escolas Alfa e Beta da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa

QUADRO 7 - SÍNTESE DAS DIMENSÕES CONTEXTUAIS DA ATUAÇÃO DA PNEEPI (2008) NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA – PR

	2010	2017
<b>CONTEXTOS SITUADOS</b>		
Escola Alfa	Estavam matriculados 435 estudantes, sendo 12 estudantes público-alvo da educação especial.	Estavam matriculados 199 estudantes em período parcial, 28 no período integral e 3 estudantes público-alvo da educação especial.
Escola Beta	Estavam matriculados 389 estudantes, sendo 9 estudantes público – alvo da educação especial.	Estavam matriculados 290 estudantes entre 1º ao 5º do Ensino Fundamental e 45 matriculados na Educação Infantil. Estavam matriculados 5 estudantes público-alvo da educação especial.
<b>CULTURAS PROFISSIONAIS</b>		
Escola Alfa	Professores engajados com a inclusão dos alunos público-alvo da educação especial, ainda que com pouca estrutura e falta de suporte da equipe gestora da escola (JOSLIN, 2012)	A professora mais engajada com os aspectos inclusivos migrou para iniciativa privada; a equipe gestora trabalha de forma mais conservadora
Escola Beta	Professores mais resistentes às políticas inclusivas, ainda que possuíssem SRM; discordância entre discurso da equipe gestora e professores (JOSLIN, 2012)	A escola é conhecida como referência em inclusão no município, ainda que alguns professores possuam uma postura conservadora
<b>CONTEXTOS MATERIAIS</b>		
Escola Alfa	Não contava com Sala de Recursos Multifuncionais	Com a redução progressiva de alunos, algumas salas de aula foram desocupadas, e a escola pôde instalar a SRM
Escola Beta	Possuía Sala de Recursos Multifuncionais que atendia estudantes da própria escola e de	Reformas infraestruturais de ampliação da escola e da SRM

	escolas mais próximas		
CONTEXTOS EXTERNOS			
Escola Alfa	Gestão municipal com forte discurso voltado para políticas de educação na perspectiva inclusiva Parceria com a iniciativa privada Fundação Ayrton Senna: Programa Gestão Nota 10 e Circuito Campeão	Gestão municipal com ênfase nas metas do Ideb e Alfabetização Parceria com a iniciativa privada Fundação Lemann: Programa Gestão para a Aprendizagem	Pressões das avaliações externas uma vez que não atingiu o Ideb esperado para a escola em 2015
Escola Beta			Desempenho satisfatório no Ideb de 2015

FONTE: A autora (2017).

A partir desses apontamentos apresentados no QUADRO 7 foi possível perceber que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) suscitou diversos efeitos na Rede Municipal em questão, assim que a secretária municipal, na gestão de 2009 a 2012, assumiu uma postura, em consonância com o MEC, fortemente engajada com a educação inclusiva. Todavia, nesta pesquisa follow-up (de acompanhamento), foi possível compreender que a atuação da política é um processo dinâmico, não linear (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Assim, entre 2010 e 2017, especialmente com a mudança de gestão da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, outras políticas foram adotadas como prioridade de governo, tais como política de alfabetização, políticas curriculares e políticas de expansão da escola em tempo integral e a postura em relação às políticas de educação especial na perspectiva inclusiva se tornou mais conservadora.

Essa perspectiva de educação inclusiva adotada pela gestão de 2013 a 2016, e de 2017 a 2020, da Secretaria Municipal de Educação, em conformidade com a perspectiva de educação especial do Estado do Paraná, trouxe efeitos favoráveis e desfavoráveis para o processo de educação inclusiva em Ponta Grossa.

Primeiramente, em 2013, a substituição de professores, profissionais concursados, por tutores - em grande parte, estagiários dos anos iniciais do curso de Pedagogia, para realizar a tarefa de auxiliar de inclusão, fragilizou a educação inclusiva dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Em 2017, a instrução normativa nº 001/2017 apenas alterou a nomenclatura de tutor/a para Auxiliar de Inclusão não modificando, porém, seu papel de auxílio às turmas nas quais 'houver um ou mais educandos com deficiências que comprometem a sua autonomia e independência para a realização de atividades de alimentação, higiene,

comunicação ou locomoção, entre outras” (PONTA GROSSA, 2017, p.1). Enquanto que na gestão anterior, o professor de apoio à inclusão tinha um papel, também, pedagógico, junto à professora da classe regular - para os estudantes que atendia, nas gestões seguintes esse tutor assumiu, na prática, um papel estritamente de auxiliar das necessidades básicas de estudante público-alvo da Educação Especial.

Vale ressaltar que, a instrução normativa nº 001/2017 da SME de Ponta Grossa, estabelece critérios para a oferta de Auxiliar de Inclusão que atua no contexto da sala de aula onde há alunos com deficiência, desconsiderando assim os estudantes com TGD. Embora, contraditoriamente, o texto oficial que sustenta a instrução seja a nota técnica nº 24/2013, a qual orienta os sistemas de ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, um dos Transtornos Globais do Desenvolvimento. Assim, os textos oficiais publicados pela atual gestão da SME parecem não diferenciar deficiência de TGD, incluindo esse como deficiência também.

Um segundo aspecto a ser destacado é a pertinência da retirada da Equipe de Apoio à Inclusão de dentro da SME, para criação do Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado. Embora, a equipe do CMAEE tenha apontado como um aspecto positivo a criação do Centro fora da Secretaria Municipal de Educação, essa reorganização pode desarticular as ações da Educação Especial, com as demais áreas da SME, caminhando contrariamente a perspectiva de educação inclusiva.

As entrevistas realizadas com gestores e professores da Rede Municipal de Ensino, bem como, com gestores e professores da Rede Estadual de Ensino mostraram que ainda há uma visão desarticulada da Educação Especial dentro da escola regular, uma vez que, quem se ocupa ou deveria se ocupar da inclusão do estudantes público-alvo da Educação Especial são os auxiliares de inclusão, os professores da Sala de Recursos Multifuncionais, a equipe de educação especial da secretaria, a rede de especialistas clínicos. Entretanto uma educação na perspectiva inclusiva é mais ampla e necessita ocorrer de forma articulada a todos os setores da educação.

Por fim, um terceiro aspecto a ser considerado, é a legítima preocupação da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa – PR com políticas de alfabetização, uma vez que alguns estudantes público-alvo da Educação Especial,

egressos da Rede Municipal de Ensino, avançaram para Rede Estadual de Ensino sem estarem alfabetizados, como apontaram as entrevistas com os professores da Rede Estadual. Esse é um dos efeitos que a PNEEPEI (2008) causou a longo prazo – os estudantes avançaram nas etapas de ensino, apenas como garantia da igualdade de oportunidades. Porém, tratar a todos os estudantes de igual maneira, assim como propõe a igualdade de oportunidades, apenas ofertando-lhes acesso, gerou ainda mais desigualdades.

Um dos sentidos da justiça proposto por Gimeno Sacristán é a necessidade do reconhecimento da diferença, que envolve ações e metodologias diversificadas “dentro das quais de ser possível o progresso de todos” (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p. 255). Ou seja, “só é possível a igualdade de oportunidades se houver diferença de tratamento” (RODRIGUES, 2013, p. 81). Ainda que a maior parte dos estudantes público-alvo da Educação Especial envolvidos nesta pesquisa tiveram acesso à educação, compreendida por Crahay (2000) como justiça corretiva – que conclama que todos estejam juntos, independentes de suas capacidades, é necessário combiná-la à justiça distributiva que requer prover educação considerando as diferenças e possibilidades de cada estudante (CRAHAY, 2000; 2013), o que não observou-se nas entrevistas realizadas com os professores da Rede Estadual de Ensino.

Contudo, para Rodrigues (2013) a igualdade só pode ser avaliada efetivamente por quem a recebe e não do lado que se dá. Diante disso, os apontamentos que a Sra. Rafaela e a Sra. Marta, mães dos estudantes Luiza e Diogo, respectivamente foram fundamentais. Para elas, a escola proporcionou aos seus filhos a aquisição de conhecimentos que elas mesmas não possuíam. Assim, ainda que de forma frágil, é possível dizer que a educação inclusiva, na perspectiva das mães, trouxe efeitos positivos em enfrentamento de desigualdades sociais.

Portanto, esse trabalho buscou afirmar que a educação inclusiva é para todos, e que são as limitações do contexto e não do indivíduo que precisam ser questionadas e enfrentadas. Considera-se, diante dos relatos apresentados, neste estudo, que os desafios são muitos, tais como: 1) falta de formação e suporte aos professores na prática, e não apenas aos professores da SRM; 2) ações desarticuladas entre a política de educação inclusiva com as demais políticas que os professores precisam lidar no contexto da prática; 3) falta de diagnósticos e laudos médicos que apontem a deficiência ou o TGD do estudante para planejamento das

possíveis intervenções pedagógicas; 4) falta de participação da família e comunidade nos processos educacionais dos filhos; e 5) avaliações externas que impulsionam práticas pedagógicas meritocrática e que não consideram as diferenças presentes na escola, tornando os estudantes público – alvo da Educação Especial uma ameaça à elevação dos índices de desempenho.

Diante desses desafios que as políticas inclusivas apresentam para o contexto da prática a resposta pode ser o retrocesso, baseado nas afirmações segregacionistas de que a educação inclusiva é positiva, mas não para todos os estudantes, (BAPTISTA, 2002), ou encarando os desafios de cada contexto com mais inclusão (RODRIGUES, 2013) em vistas aos enfrentamentos das desigualdades sociais.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

ALVES, A. M. **O trabalho didático da escola de tempo integral na escolarização do aluno com deficiência intelectual**. Dissertação (Mestrado) - UEMS, Campo Grande: 2015.

ALVES, D. S. da S. Uma análise da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no município de Jundiaí, SP. 265 f. Dissertação Unicamp, Campinas: 2014.

AVELAR, M. (2016). Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. (translated version). Originally published as: Interview with Stephen J. Ball: analyzing his contribution to education policy research. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n.29; **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.24, n.24. <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2368>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

BALL, S. J. **Educação à venda**. Cadernos de Políticas Educativas. Mangualde: Edições Pedagogo, 2005. (Coleção Discursos)

BALL, S. J. **Education Plc**: private sector participation in public sector education. London: Routledge, 2007.

BALL, S. J. **Education reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J. **Education, justice and democracy**: the struggle over ignorance and opportunity. Center for Labour and Social Studies, out. 2013. Disponível em: <[http://classonline.org.uk/docs/2013\\_Policy\\_Paper\\_-\\_Education,\\_justice\\_and\\_democracy\\_%28Stephen\\_Ball%29.pdf](http://classonline.org.uk/docs/2013_Policy_Paper_-_Education,_justice_and_democracy_%28Stephen_Ball%29.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2017.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALL, S.J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BALL, S.J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **How schools do policy: policy enactments in secondary schools**. London: Routledge, 2012.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BAPTISTA, C. R. Educação Inclusiva. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n.3/4, p.161-172, 2002.

BAPTISTA, C. R.; MEIRELLES, M. B. Políticas de inclusão escolar no Brasil e suas diretrizes. **Studium Educationis**, Padova, v. n. 3, p. 77-86, 2015.

BATISTA, C. B. Educação inclusiva Entrevista com Cláudio Roberto Baptista. **Ponto de Vista, Florianópolis**, n. 3/4, p. 161-172, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/viewFile/1414/1504>. Acesso em: 20 nov. 2017.

BENJAMIN, S. **The Micropolitics of Inclusive Education**: uma etnografia. Open University Press, 2002.

BOROWSKY, F. **Educação especial no Brasil: contradições nas políticas de inclusão (2003-2014)**. Tese (Doutorado) - UFRGS, Porto Alegre: 2016.

BRASIL. Casa Civil. **Lei Complementar 85 - 27 de Dezembro de 1999**.

Disponível em:

<<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=99967&codTipoAto=&tipoVisualizacao=alterado>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Decreto Nº 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 nov. 2011c. Seção 1, n. 221, p. 12-13.

BRASIL. **Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 out. 2001a. Seção 1, n. 194, p. 1-2.

**BRASIL. Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007a. Seção 1, n. 79, p. 5-6.

BRASIL. **Decreto No 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da



Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 set. 2008. Seção 1, n. 181, p. 26.

BRASIL. **Decreto Nº 6.949, de 25 agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 ago. 2009a. Seção 1, n. 163, p. 3.

BRASIL. **Decreto Nº 9.005, de 14 de março de 2017.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e substitui cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS por Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 mar. 2017. Seção 1, n. 51, p. 1-13.

BRASIL. **Decreto Nº 914, de 6 de setembro de 1993.** Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 8 set. 1993a. Seção 1, n. 171, p. 13333-13334.

BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, n. 120-A, edição extra, p. 1-7.

BRASIL. **Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1, no 135, p. 13563.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, n. 248, p. 27833-27841.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto.** Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília: MEC, 1993b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Orientações para implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento subsidiário. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2015. Disponível em: <portal.mec.gov.br/docman/marco-2015.../17237-secadi-documento-subsidiario-2015>. Acesso em: 13 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota Técnica Nº 055/2013**. Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. 2013b. Disponível em: <<http://www.ppd.mppr.mp.br/arquivos/File/NOTATECNICAN055CentrosdeAEE.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **BCP na escola**: documento orientador. Brasília: MEC/SEESP, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica Nº 08/2011**. Orientação para promoção de acessibilidade nos exames nacionais. 2011d. Disponível em: <<https://inclusaoja.com.br/2011/06/02/orientacao-para-promocao-de-acessibilidade-nos-exames-nacionais-nota-tecnica-082011-mecseespgab/>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica Nº 11/2010**. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. 2010b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&Itemid=30192)>. Acesso em: 10 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica Nº 19/2010**. Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. 2010c. Disponível em: <<https://inclusaoja.com.br/2011/06/03/profissionais-de-apoio-para-alunos-com-deficiencia-e-tgd-matriculados-nas-escolas-comuns-nota-tecnica-192010-mecseespgab/>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **IDEB**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoes?id=180>>. Acesso em: 07 fev. 2017

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Novo Mais Educação**. 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>>. Acesso em: 10 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 18 maio. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Escola Acessível**. 2012. Disponível em? Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11261-documento-orientador-programa-escola-acessivel-2012-pdf&category\\_slug=julho-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11261-documento-orientador-programa-escola-acessivel-2012-pdf&category_slug=julho-2012-pdf&Itemid=30192)>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Prova Brasil**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>>. Acesso em: 07 fev. 2017

BRASIL. **Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2015. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&category\\_slug=marco-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&category_slug=marco-2015-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 5 jan. 2018.

BRASIL. **Portaria Normativa No 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 abr. 2007b. Seção 1, no 80, p. 4.

BRASIL. **Resolução n. 2 de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 set. 2001d. Seção 1, no 177, p. 39-40.

BRASIL. **Resolução n. 4 de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 2009b. Seção 1, p. 17.

CARMO, A. A. Inclusão escolar: roupa nova em corpo velho. Revista Integração, São Paulo, v. 13, n. 23, p. 43-48, 2001.

BRASIL. Secretaria da Educação. **Sistema Estadual de Registro Escolar**. <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=598>>. Acesso em: 28 abril 2017.

CARREIRA, D. **Igualdade e diferença nas políticas educacionais**: a agenda das diversidades nos governos Lula e Dilma. 2015. 508 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CARVALHO, E. N. S. Educação especial e inclusiva no ordenamento jurídico brasileiro. **Revista Educação Especial**, Santa Maria v. 26, n. 46, p. 261-276, maio/ago. 2013.

CASALINHO, J. V. **Políticas para a Educação Inclusiva: uma análise junto a escolas públicas no município de Pelotas – RS**. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação), UFPel. Pelotas: 2015.

CHRISTOFARI, A. C. **Avaliação da aprendizagem e inclusão escolar: trajetórias nos ciclos de formação**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2008. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/13506>>. Acesso em: 08 mar. 2016.

CORREA, L. N. **Políticas educacionais e a educação inclusiva com foco no ensino de línguas estrangeiras para alunos surdos**. Dissertação (Mestrado em Educação), UEL. Londrina: 2013.

CRAHAY, M. Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz? **Cadernos Cenpec**, p. 09 – 40. ISSN 2237-9983. 2013. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/viewFile/202/231>> Acesso em: 09 mar. 2016.

CRAHAY, M. **Poderá a escola ser justa e eficaz?: da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos**. Trad. Vasco Farinha. Lisboa: Instituto Piaget, 2002. (Horizontes Pedagógicos, 92). 1ª ed. 2000.

DELEVATI, A. de C. **AEE: que atendimento é este? As configurações do atendimento educacional especializado na perspectiva da rede municipal de ensino de Gravataí/RS**. 143 f. Dissertação (Mestrado) – UFRGS, Porto Alegre: 2012.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

DUTRA, A. A questão política da alfabetização no Rio de Janeiro de 1983 a 1987. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 85, p. 33-42, 1993.

ESPINOZA, O. Reflexiones sobre los conceptos de “política”, políticas públicas y política educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 17, n. 8, p. 1-10, abr. 2009. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/epaa/v17n8>>. Acesso em: 20 nov. 2010.

FAGLIARI, S. S. dos S. **A educação especial na perspectiva da educação inclusiva: ajustes e tensões entre a política federal e a municipal**. 266 f. Dissertação (Mestrado) – USP, São Paulo: 2012.

FERNANDES, S. **Fundamentos para Educação Especial**. Curitiba: Ibpex, 2007.

FERREIRA, E. B. Políticas educativas no Brasil no tempo de crise. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FUNDAÇÃO LEMANN. 2017b. Disponível em: <<http://www.fundacaolemann.org.br/>> Acesso em: 06 maio 2017.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Na voz dos participantes**. 2017a. Disponível em: <<http://www.fundacaolemann.org.br/gestao-para-aprendizagem/#na-voz-dos-participantes>>. Acesso em: 11 maio 2017.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório 2002**. Disponível em: <[http://www.fundacaolemann.org.br/wp-content/uploads/2014/10/ra\\_2002.pdf](http://www.fundacaolemann.org.br/wp-content/uploads/2014/10/ra_2002.pdf)> Acesso em: 22 dez. 2012.

GARCIA, D. I. B. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva na região sul do Brasil**. 275 f. Tese (Doutorado) – UEM, Maringá: 2015.

GARCIA, R. M. C. Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e a Formação Docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPED, v. 18, n. 52, p. 101-239, jan./mar. 2013.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão**: uma análise no campo da educação especial brasileira. 2004. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 Educação Especial da Anped. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, nesp., p. 105-24, maio-ago. 2011.

GARCIA, R. **Reflexões sobre “inclusão” nas políticas educacionais contemporâneas**. [20--] Disponível em: <<http://sintrasem.org.br/sites/default/files/att00073.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

GIMENES, P. A. C. **Nas tramas da educação inclusiva**: considerações sobre as políticas públicas educacionais para a inclusão. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Unesp, São Paulo: 2012.

GIMENO SACRISTÁN, J. **A educação obrigatória**: seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2001.

GIMENO SACRISTÁN, J. **A educação que ainda é possível**: ensaios sobre uma cultura para educação. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Educar e conviver na cultura global**: as exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GOES, R. S. de. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual: as estatísticas educacionais como expressão das políticas de educação especial no Brasil**. 2014. 122 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade

Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em:  
<<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10445>>. Acesso em: 02 mar. 2016.

GOES, R. S. de. **O direito à Educação**: um estudo sobre as políticas de educação especial no Brasil (1974/2008). 2009. 65 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

GRUPO DE PESQUISA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PRÁTICAS EDUCATIVAS (GPPPE). Disponível em:  
[www.uepg.br/gppepe](http://www.uepg.br/gppepe). Acesso em: 30 abr. 2017.

HARLOS, F. E.; DENARI, F. E.; ORLANDO, R. M. Análise da estrutura organizacional e conceitual da educação especial brasileira (2008-2013). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 4, p. 497-512, out./dez. 2014.

INEP. **Dados do Ideb 2015 já estão disponíveis para consulta**. 08 set. 2016. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-Idib-2015-ja-estao-disponiveis-para-consulta/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-Idib-2015-ja-estao-disponiveis-para-consulta/21206)>. Acesso em: 11 maio 2017.

INEP. Provinha Brasil. Disponível em: <<http://inep.gov.br/provinha-brasil>>. Acesso em: 07 fev. 2017.

JANNUZZI, G. M.; CAIADO K. R. M. **APAE - 1954 a 2011**: algumas reflexões. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

JORDÃO, S. G. F. **Política de inclusão escolar na ótica de professores das salas de recursos multifuncional**. 132 f. Dissertação (Mestrado) – UNIVALI, Itajaí, 2013.

JOSLIN, M.F. A. **A política de inclusão em questão**: uma análise em escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa - PR. 2012. 144 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa: 2012.

KASSAR M. C. M. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala? In: LAPLANE, A. L. F; GÓES, M. C. R. **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

KASSAR M. C. M.; REBELO A. S. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. (Org.). **Prática pedagógica na educação especial**: do atendimento educacional especializado. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2013.

KASSAR, M. de C. M. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: Algumas implicações. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 16-28, set. 1998.

KASSAR, M. de C. M. Matrículas de crianças com Necessidades Educacionais Especiais na Rede de Ensino Regular: do que e de quem se fala? In: LAPLANE, A.

L. F.; GÓES, M. C. R. **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

KRAWCZYK, N. R. PDE: o novo modo de regulação estatal? **Cadernos de Pesquisa, São Paulo**, v. 38, n. 135, p. 797-815, set./dez. 2008.

LAPLANE, A. L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: LAPLANE, A. L. F.; GÓES, M. C. R. **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

LENDVAI, N.; STUBBS, P. Policies as translation: situating trans-national social policies. In: HODGSON, S. M.; IRVING, Z. **Policy reconsidered: meanings, politics and practices**. Bristol: Policy Press, 2007.

LENDVAI, N.; STUBBS, P. Políticas como Tradução: situando as políticas sociais transnacionais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n.1, p. 1- 18, jan./jul. 2012.

MAINARDES, J. GANDIN, L. A. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. pág. 143 – 167. In: TELLO, C. ALMEIDA, M de L. P de (Org). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. São Paulo: Mercado de Letras, 2013.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MARCON, P. de F. R. **Exclusão Escolar**: representações sociais de professores e gestores escolares. 146 f. Dissertação (Mestrado) – UEPG, Ponta Grossa, 2006.

MARTINS, J. de S. **Exclusão e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MAUCH, C.; SANTANA, W. **Escola para todos**: experiências de redes municipais na inclusão de alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades. Brasília: UNESCO, 2016.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MAZZOTTA, M. J. S. **Fundamentos de Educação Especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.

MELLETTI, S. M. F. Indicadores Educacionais sobre a Educação Especial no Brasil e no Paraná. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 789-809, jul./set.

2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362014000300009>>. Acesso em: 18 mar. 2017.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-559, set./dez. 2006.

MICHELS, M. H; GARCIA, R. M. C. Sistema Educacional Inclusivo: Conceito e Implicações na Política Educacional Brasileira. **Cadernos CEDES (Impresso)**, v. 34, p. 157-173, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622014000200002>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

MOREIRA, C. J. de M. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: uma análise de três Programas Federais, para a Educação Especial, desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação do município de São Luis-MA, no período de 2009 a 2012**. 404 f. Tese (Doutorado) – UNICAMP, Campinas, 2016.

NASCIMENTO, M. J. de O. G. **Avaliação da implementação e resultados da política nacional de educação especial nas escolas estaduais de Cruzeiro do Sul – Acre**. 104 f. Dissertação (Mestrado) – UFJF, Juiz de Fora, 2014.

OLIVEIRA, A. F. de. **Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática**. 2010. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf>>. Acesso em: 5 dez. 2017.

OLIVEIRA, D. A. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Nações Unidas no Brasil. 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/ods4/>>. Acesso em: 9 nov. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **A inclusão social e os direitos das pessoas com deficiência no Brasil: uma agenda de desenvolvimento pós-2015**. Brasília, 2013. Disponível em: <[https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/07/UN\\_Position\\_Paper-People\\_with\\_Disabilities.pdf](https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/07/UN_Position_Paper-People_with_Disabilities.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/publicacoes/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>>. Acesso em 21 jun. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração dos direitos das pessoas deficientes**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_def.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf)>. Acesso em: 11 maio 2017.



ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos das Pessoas com Deficiência**: Resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 09/12/1975. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_def.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf)>. Acesso em: 12 mai. 2016.

OZGA, J. **Investigação sobre políticas educacionais**: terreno de contestação. Porto: Porto Editora, 2000.

OZGA, J. **Investigação sobre políticas educacionais**: terreno de contestação. Porto: Porto Editora, 2000.

PAN, M. A. G. de S. **O direito à diferença**: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva. Curitiba: Ibpex, 2008.

PARANÁ. Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de Currículos Inclusivos. Governo do Estado do Paraná. Secretaria de Estado da **Educação Superintendência da Educação**. Paraná, 2006. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_edespecial.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edespecial.pdf)>. Acesso em: 13 jan. 2018.

PLATAFORMA QEduc. Disponível em <http://www.qedu.org.br>. Acesso em: 04 abr. 2017.

PONTA GROSSA. Prefeitura Municipal. Disponível em: <[www.pg.pr.gov.br/taxonomy/term/14?page=8](http://www.pg.pr.gov.br/taxonomy/term/14?page=8)>. Acesso em: 9 julho 2010.

RAWLS, J. **Uma teoria da justiça**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ROCHA, R. N. **Política de inclusão escolar na ótica de professores de sala de recursos multifuncionais da rede municipal de Florianópolis – SC**. 114 f. Dissertação (Mestrado) – UNIVALI, Itajaí, 2014.

RODRIGUERO, C. R. B. **A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: retratos da região sudeste do Brasil**. 263 f. Tese (Doutorado) – UEM, Maringá, 2013.

RODRIGUES, D. **Equidade e Educação Inclusiva**. Portugal: Profedições, 2013.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. Formação de Professores e Inclusão: como se reformam os reformadores? **Educar em Revista**, n. 41, p. 41-60, jul./set. 2011. Curitiba: UFPR Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000300004>>. Acesso em: 19 nov. 2017.

SALLES, L. E. S. **As políticas de educação especial no Estado do Paraná e a escola de educação básica na modalidade de educação especial Curitiba**. 141 f. Dissertação (Mestrado) – UFPR, Curitiba, 2013.

SANTANA, M. Z. de. **Políticas públicas de educação inclusiva voltada para estudante com deficiência na educação superior: o caso da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)**. 250 f. Tese (Doutorado) – UFPE, Recife, 2016.

SANTOS, K.S.; BAPTISTA, C.R. Novos 'referenciais' cognitivos e normativos para a Política Nacional de Educação Especial no Brasil. **Práxis Educacional**, Bahia, Vitória da Conquista, v. 10, n. 16 p. 15-33 jan./jun. 2014. Disponível em: <periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/2888/2570>. Acesso em: 02 jun. 2017.

SANTOS, K. S. A política nacional de educação especial e a 'perspectiva inclusiva': novos 'referenciais' cognitivos e normativos. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2012. **Anais...** Caxias do Sul, RS, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/801/646>. Acesso em: 11 maio. 2017.

SANTOS, M. C. P. dos. **A política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: trajetórias de uma política em ação no município de Tucano – Bahia**. 186 f. Dissertação (Mestrado) – UEFS, Feira de Santana: 2015a.

SANTOS, S. A. dos. **Política de educação especial e o atendimento educacional especializado: uma análise no município de Araucária**. 130 f. Dissertação (Mestrado) – UFPR, Curitiba: 2015b.

SIERRA, D. B. **Política nacional de educação inclusiva: um estudo sobre a sua efetivação na região centro-oeste do Brasil**. 162 f. Dissertação (Mestrado) – UEM, Maringá, 2013.

SILVA, A. A. S.; SILVA, C. A. Uso da abordagem do ciclo de políticas no Brasil: metodologia ou epistemologia? Ponencia. In: JORNADAS LATINOAMERICANAS DE ESTUDIOS EPISTEMOLÓGICOS EN POLÍTICA EDUCATIVA, 2, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2014.

TROYNER, R. **Investigando a prática dos temas transversais nas Escolas UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2018.

UNESCO. **Biblioteca Digital**. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002466/246611POR.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2017

UNESCO. **Overcoming exclusion thought inclusive approaches in education: a challenge and a vision; conceptual paper**. Paris, 2003. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785e.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2016.

VERNICK, M. da G. L. P. **A Política de Educação Especial do Município de Pinhais – PR (2008-2011) e o Direito à Educação Inclusiva**. 187 f. Dissertação (Mestrado) – UFPR, Curitiba, 2013.

VIEGAS, L. T. **A reconfiguração da educação especial e os espaços de atendimento educacional especializado: análise da constituição de um centro de**

atendimento em Cachoeirinha/RS. 2014. 335 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

VIER, R. F. da S. **Práticas pedagógicas inclusivas com enfoque CTS para alunos público-alvo da educação especial**. 153 f. Dissertação (Mestrado) – UTFPR, Ponta Grossa, 2016.

WALZER, M. **Esferas da justiça**: uma defesa do pluralismo e da igualdade. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WEBER, T. E. **Rawls, Dewey constructivism**: on the epistemology of justice. New York: Continuum, 2010.

## **APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA – PR**

### **Roteiro de entrevista com professores da Rede Estadual de Ensino de Ponta Grossa – PR**

Nome:

Escola em que atua:

Formação:

Tempo de serviço no magistério:

Tempo de serviço na rede estadual:

Atuação na inclusão:

( ) Sala de aula regular ( ) Auxiliar de inclusão

1. Sabemos que, os atores educacionais, lidam com diversas políticas concomitantemente e isso é um grande desafio para os professores! Você já se debruçou na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008? Em caso de sim quais são os aspectos relevantes?
2. Já recebeu formação específica para construção de uma educação inclusiva na sala de aula? Quando e como foi? Como foi essa formação, iniciativa pessoal, ou oriundo da própria Rede Estadual?
3. Qual é a sua opinião sobre a inclusão de crianças com NEE na escola regular? O que acredita que seja positivo e negativo neste princípio.
4. Como se dá o processo de inclusão? Pela experiência, você já vivenciou o processo de inclusão de fato? Como você enxerga essa experiência?
5. A inclusão de alunos com NEE tem permitido a aprendizagem desses alunos? Em que medida se dá ou não?
6. Você já teve experiências positivas em que o aluno aprendeu como os demais? E experiências negativas, onde o aluno não teve um bom aproveitamento da aprendizagem?
7. Em sua opinião a escola dispõe de recursos pedagógicos e materiais adequados para subsidiar a educação inclusiva hoje? Quais são esses recursos? Eles são suficientes? Em que pode melhorar?
8. No caso do (a) aluno (a) \_\_\_\_\_, quais foram os desafios e avanços em recebê-lo em sua classe?
9. Outros comentários pessoais a respeito da questão da Educação Inclusiva.



## **APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EQUIPE GESTORA DOS COLÉGIOS ESTADUAIS ENVOLVIDOS NA PESQUISA**

### **Roteiro de Entrevista com Equipe Gestora dos Colégios Estaduais envolvidos na pesquisa**

Nome:

Colégio em que atua:

Função:

Formação:

Tempo de serviço no magistério:

Tempo de serviço como gestor na rede estadual de ensino de Ponta Grossa:

1. Sabemos que, os atores educacionais, lidam com diversas políticas concomitantemente. Quais são as principais políticas educacionais que vocês têm lidado no atual momento?
2. Ao seu ver, receber alunos público alvo da educação especial:
  - a. Quais foram as principais transformações que o Colégio enfrentou?
  - b. Como o Colégio se estruturou para esse processo?
  - c. Houve resistências? Por parte de quem?
  - d. Há experiências positivas?
  - e. Houve adaptações físicas, estruturais, pedagógicas e curriculares nesse tempo para melhoria da inclusão dos alunos público alvo da Educação Especial?
  - f. Há algum acompanhamento do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nesta escola? Como esse acompanhamento é realizado?
3. Enquanto equipe gestora, você já recebeu formação específica para construção de uma educação inclusiva? Quando e como foi? Como foi essa formação, iniciativa pessoal, ou oriundo da própria Rede Estadual?
4. Qual é a sua opinião sobre a inclusão de crianças com NEE na escola regular? O que acredita que seja positivo e negativo neste princípio.
5. Hoje, a questão da inclusão é tratada com maior naturalidade por parte dos professores? Eles recebem apoio nas dúvidas que emergem de uma prática inclusiva? De que forma?

6. Outros comentários pessoais a respeito da Educação Inclusiva.

**APÊNDICE 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM MEMBROS DO CENTRO MUNICIPAL DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – CMAEE (GESTÃO 2013/2016 E 2017/2020)**

Roteiro de Entrevista com membros do Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado – CMAEE (gestão 2013/2016 e 2017/2020)

Nome:

Função:

1. Quais as ações que a Secretaria Municipal de Educação vem desenvolvendo para a implementação da inclusão de alunos público alvo da educação especial na escola regular?
2. Como está organizado o Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado – CMAEE?
  - a) Quando e como foi criado?
  - b) Quais são os profissionais que trabalham nele?
  - c) Qual é a formação e especialidades desses profissionais?
  - d) Como atua o CMAEE?
3. Qual é a concepção que os profissionais do CMAEE possuem de inclusão?
4. O CMAEE possui um levantamento oficial:
  - a) do número de alunos com necessidades especiais matriculados nas escolas regulares?
  - b) das escolas nas quais eles estão matriculados?
  - c) há escolas com um número maior de alunos público alvo da educação especial matriculados? Quais são?
  - d) Das escolas que passaram por reestruturação e reforma para receber alunos público alvo da educação especial ou SRM?

5. Desde a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva vocês percebem mudanças nas práticas pedagógicas dos professores que atuam com a inclusão?
6. Qual é o apoio prestado no CMAEE aos professores, pais e alunos público alvo da educação especial?
7. Há um acompanhamento do aluno no percurso do ensino fundamental? É realizado um acompanhamento de sua saída da rede municipal para a rede estadual de ensino? Há dados oficiais sobre isso?
8. Sabemos que a Política de Inclusão é altamente complexa e somente ao longo de muitos anos ela pode chegar a se consolidar. Em sua opinião, como você avalia os resultados que têm sido obtidos na prática da Educação Inclusiva nas escolas da rede municipal?
9. Quais são as principais dificuldades que têm sido encontradas?
10. Outros comentários pessoais a respeito da questão da Educação Inclusiva.



## **APÊNDICE 4 - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DIRETORAS E PEDAGOGAS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS ENVOLVIDAS NA PESQUISA**

### **Roteiro de Entrevista com diretoras e pedagogas das escolas municipais envolvidas na pesquisa**

Nome:

Escola em que atua:

Função:

Formação:

Tempo de serviço no magistério:

Tempo de serviço como diretora (ou pedagoga) da rede municipal de ensino de Ponta Grossa:

1. Sabemos que, os atores educacionais, lidam com diversas políticas concomitantemente. Em média, quantas políticas educacionais a escola precisa lidar ao mesmo tempo neste ano?
2. Há sete anos atrás, na primeira ocasião em que a entrevistei, estavam iniciando as ações inclusivas no município, bem como a implantação das salas de recursos multifuncionais. De lá para cá:
  - a) Quais as principais mudanças que ocorreram na escola?
  - b) Houve adaptações físicas, estruturais, pedagógicas e curriculares nesse tempo para melhoria da inclusão dos alunos público alvo da educação especial?
  - c) Houve ou ainda há resistências?
  - d) Em sua opinião, quais foram os principais avanços e os principais retrocessos?
3. Sua concepção de inclusão mudou após as experiências vivenciadas nesse tempo? Hoje, qual é a sua opinião sobre a inclusão de crianças com deficiência na escola regular?

4. Há algum acompanhamento do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nesta escola? Como esse acompanhamento é realizado?
5. Hoje, a questão da inclusão é tratada com maior naturalidade por parte dos professores? Eles recebem apoio nas dúvidas que emergem de uma prática inclusiva? De que forma?
6. Outros comentários pessoais a respeito da Educação Inclusiva.

## **APÊNDICE 5 - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS**

### **Roteiro de entrevista com as professoras das escolas municipais**

Nome:

Escola em que atua:

Formação:

Tempo de serviço no magistério:

Tempo de serviço na rede municipal:

Atuação na inclusão:

( ) Sala de aula regular ( ) Auxiliar de inclusão

1. Sabemos que, os atores educacionais, lidam com diversas políticas concomitantemente e isso é um grande desafio para os professores! Você já se debruçou na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008?
2. Já recebeu formação específica para construção de uma educação inclusiva na sala de aula? Quando e como foi?
3. Qual é a sua opinião sobre a inclusão de crianças público alvo da educação especial na escola regular?
4. Há sete anos atrás, na primeira ocasião em que a entrevistei, estavam iniciando as ações inclusivas no município, bem como a implantação das salas de recursos multifuncionais. De lá para cá:
  - a) Você recebeu outros alunos público alvo da educação especial em sua classe? Quais foram os principais desafios enfrentados?
  - b) Que tipo de adaptações você fez ao longo dos anos para desenvolver uma prática inclusiva com seus alunos?

- c) Há apoio da secretaria em suas dúvidas na prática com esses alunos? Você recebe orientações/formações específicas para desenvolver um trabalho inclusivo?
  - d) Quais as principais dificuldades que você tem encontrado no desenvolvimento do seu trabalho na perspectiva da educação inclusiva?
  - e) A criação do Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado – CMAEE ampliou o apoio aos professores e alunos com NEE?
5. Como tem sido a avaliação da aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial? Eles progridem como os demais alunos? Em sua opinião, a inclusão desses alunos tem permitido a aprendizagem adequada desses alunos? Seus alunos público alvo da educação especial aprenderam conteúdos sistemáticos como os demais?
6. Em sua opinião a escola dispõe de mais recursos pedagógicos e materiais adequados para subsidiar a educação inclusiva hoje?
7. Outros comentários pessoais a respeito da questão da Educação Inclusiva.

## **APÊNDICE 6 - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORA DA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL DA ESCOLA MUNICIPAL**

### **Roteiro de entrevista com professora da Sala de Recurso Multifuncional da escola municipal**

Nome:

Escola em que atua:

Formação:

Tempo de serviço no magistério:

Tempo de serviço na rede municipal:

Atuação na inclusão:

1. Qual é a sua opinião sobre a inclusão de crianças público alvo da educação especial na escola regular?
2. Há sete anos atrás, na primeira ocasião em que a entrevistei, estavam iniciando as ações inclusivas no município, bem como a implantação das salas de recursos multifuncionais. De lá para cá:
  - a) Quais foram os principais desafios enfrentados?
  - b) Que tipo de adaptações você fez ao longo dos anos para desenvolver uma prática inclusiva com seus alunos?
  - c) Há apoio da secretaria em suas dúvidas na prática com esses alunos? Você recebe orientações/formações específicas para desenvolver o trabalho na SRM?
  - d) Quais as principais dificuldades que você tem encontrado no desenvolvimento do seu trabalho na perspectiva da educação inclusiva?
  - e) A criação do Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado – CMAEE ampliou o apoio aos professores e alunos público alvo da educação especial?

- f) Qual é o nível de apoio que você oferece as professoras da classe regular de ensino? Há uma parceria na prática para construção de uma educação inclusiva?
  - g) Os alunos que receberam AEE apresentaram avanços na aprendizagem de conteúdos curriculares sistemáticos?
  - h) Como tem sido a avaliação da aprendizagem desses? Eles progridem como os demais alunos?
3. Em sua opinião a escola dispõe de mais recursos pedagógicos e materiais adequados para subsidiar a educação inclusiva hoje? Há recursos financeiros para investimento na prática inclusiva das escolas?
4. Outros comentários pessoais a respeito da questão da Educação Inclusiva.

## **APÊNDICE 7 - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PAIS DO ADOLESCENTE ENVOLVIDO NA PESQUISA**

### **Roteiro de entrevista com pais do adolescente envolvido na pesquisa**

Nome:

Grau de parentesco com o adolescente:

Responsável da criança:

1. Qual é a necessidade educacional especial de seu (sua) filho (a)?
2. Seu (sua) filho (a) já frequentou ou frequenta escolas especiais exclusivamente ou em contra turno?
3. Por que optaram em matricular a criança em uma escola regular? Ou o que motivou essa escolha?
4. Em qual ano a criança ingressou na escola \_\_\_\_\_? Em qual ano saiu?
5. Vocês receberam algum tipo de apoio, formação ou auxílio por parte da escola no período em que a criança permaneceu lá?
6. Atualmente a criança está matriculada em qual escola? Ele (a) também está matriculado (a) na Sala de Recursos Multifuncional em contraturno?
7. Você percebeu avanços na aprendizagem do (da) seu (sua) filho (a) ao longo desses anos matriculados na escola regular?
8. Como você percebe a inclusão da criança na escola regular? Quais foram as vantagens e as desvantagens que encontrou?
9. Outros comentários pessoais a respeito da inclusão.